

# Вестник Педагогических Инноваций



# ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Редакционная коллегия:**

*Алтыникова Н. В.*, главный редактор, канд. пед. наук, проректор по инновационной работе НГПУ;

*Безродная Л. В.*, зам. главного редактора, канд. мед. наук;

*Барматина И. В.*, канд. пед. наук;

*Кошман Н. В.*, канд. пед. наук;

*Кохан Н. В.*, канд. пед. наук;

*Кардаш Я. А.*, канд. пед. наук

**Редакционный совет:**

*Андриенко Е. В.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

*Артамонова Е. И.*, д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

*Герасёв А. Д.*, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

*Дахин А.*, д-р пед. наук (Новосибирск);

*Каменская Е. Б.*, д-р философии, проф. (Зальцбург);

*Ковалёва Т. М.*, д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

*Майер Б. О.*, д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

*Ромм Т. А.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

*Сапожников Г. А.*, д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

*Лопаткин В. М.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

*Синенко В. Я.*, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

*Фиофанова О. А.*, д-р пед. наук, проф. (Москва);

*Федоров А. М.*, д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

*Мирошichenко А. А.*, д-р пед. наук, проф. (Глазов);

*Жафяров А. Ж.*, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

*Шульга И. И.*, д-р пед. наук (Новосибирск)

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Инновационное обеспечение образовательного процесса**

<i>Авдеева О. В.</i> Развитие системы образования Великобритании: от традиций к инновациям .....	5
<i>Севостьянов Д. А.</i> Инверсивный анализ в практике преподавания психологии художественного творчества .....	17
<i>Мельникова М. М., Дума С. Н.</i> Формирование элементов профессиональных компетенций у студентов по специальности «Социальная работа» в курсе «Содержание и методика социально-медицинской работы» .....	27
<i>Кононова О. А.</i> Опыт проведения популяционных исследований редких видов растений обучающимися сельской школы .....	34

### **Инновационные практики инклюзивного образования**

<i>Игнатенко О. Е., Агавелян О. К.</i> К вопросу формирования механизмов толерантности и прощения у студентов педагогического вуза .....	41
<i>Чепель Т. Л., Луцкая М. Е.</i> Специальные образовательные условия как гарантия качества инклюзивного образования .....	48
<i>Андронникова О. О.</i> Образовательная интеграция и инклюзия: теоретические основы и перспективы .....	58
<i>Коваленченко Е. Н.</i> Подготовка студентов вуза к работе с одаренными детьми в условиях инклюзивного образования .....	68
<i>Рюмина Т. В., Сафронова А. А.</i> Социализация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках занятий по подготовке к школе .....	78
<i>Палецкая Т. В., Рюмина Т. В.</i> Отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования .....	90

## CONTENTS

### **Innovation of the educational process**

<i>Avdeeva O. V.</i> Development of the British education system: from traditions to innovations.....	5
<i>Sevostyanov D. A.</i> Inverse analysis in the practice of teaching of psychology of artistic creativity .....	17
<i>Melnikova M. M., Duma S. N.</i> Formation of the elements of professional competencies of students on “social work” department in the course “content and methodology of socio-medical work” .....	27
<i>Kononova O. A.</i> Experience of population researches of rare species of plants by students of rural school.....	34

### **Innovative practices of inclusive education**

<i>Ignatenko O. E., Agavelyan O. K.</i> On the issue of formation of the tolerance and forgiveness mechanism of students in pedagogical state university .....	41
<i>Chepel T. L., Lutsкая M. E.</i> Special educational conditions as quality assurance of inclusive education .....	48
<i>Andronnikova O. O.</i> Educational integration and inclusion: theoretical foundations and perspectives .....	58
<i>Kovalenchenko E. N.</i> Training of students of higher education institution for work with children in the conditions of inclusive education .....	68
<i>Ryumina T. V., Safronova A. A.</i> Socialization and integration of children with special abilities into society within the school preliminary courses .....	78
<i>Paletskaya T. V., Rumina T. V.</i> The attitude of the society towards disable people in the system of high education .....	90

# ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

---

УДК 37.014.3

**О. В. Авдеева**

*(зам. директора по учебно-методической работе  
МБОУ СОШ «Гимназия №1», г. Новосибирск)*

## РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

В статье представлен обзор основных этапов реформирования британской системы образования, дана краткая характеристика основных типов образовательных учреждений Великобритании и организации учебного процесса.

*Ключевые слова:* Великобритания, система образования, британская система образования, частное образование, государственное образование.

**O. V. Avdeeva**

## DEVELOPMENT OF THE BRITISH EDUCATION SYSTEM: FROM TRADITIONS TO INNOVATIONS

The article presents an overview of the main stages of the reform of the British system of education, summarizes the main types of educational institutions of Great Britain and the educational process.

*Keywords:* United Kingdom, the education system, the British system of education, private education, public education.

Британская система образования довольно давно считается образцовой и служит примером для подражания.

Обязательное начальное образование в стране было введено в 1870 году актом Фостера об образовании (Elementary Education

Акт), установившим обязательность прохождения обучения детьми в возрасте до 14 лет. Этот же закон закрепил так называемый дуализм английской системы, состоящей из муниципальных и частных заведений. Причем роль государства в делах народного просвещения в туманном Альбионе (по сравнению с континентальной Европой) традиционно была невелика. Надо сказать, британские правящие круги в XIX – начале XX века уделяли народному образованию не много внимания. Сеть частных привилегированных школ типа Виндзора, Итона или Винчестера, где учились дети аристократов и торгово-промышленной буржуазии, вполне удовлетворяла потребности метрополии и ее колоний в административных и военных кадрах. Что же до остальных, то для работы в сфере промышленности и сельского хозяйства тогда хватало знаний, полученных в начальных школах (их курировали муниципалитеты и религиозные организации).

Естественно, научно-технический прогресс неуклонно повышал требования к уровню подготовки широких слоев населения, что стимулировало совершенствование национальной системы образования. Законодательные акты 1880, 1891, 1900, 1902 и 1918 годов увеличивали продолжительность обязательного обучения, устанавливали его бесплатность, создавали сеть общедоступного среднего образования и т. д. Великобритания осознала, что большинство граждан тратит свои способности впустую. Старое представление об узком круге способных уступало место сомнениям относительно размеров этого круга и самого значения понятия «способный», которое зачастую сводилось к простой принадлежности к высшим слоям общества. Важнейшей вехой на этом пути стал принятый в 1944 году закон об образовании, подготовленный Ричардом Батлером. Данный нормативный документ закрепил в стране обязательность среднего образования для детей в возрасте до 15 лет (в 1972 году этот ценз увеличили до 16 лет).

Акт об образовании 1944 года установил принудительное среднее образование. Практически все дети посещали один из двух видов средних школ. Выбор школы зависел от результатов экзаменов «11+», которые проводились в конце начальной школы, когда школьникам было по 11 лет. Те, кто успешно сдавал экзамены, шли в грамматические школы, которые давали преимущественно академиче-

ское образование. Те, кто не проходил экзамены, шли в современные средние школы, где обучение было с техническим уклоном. Более  $\frac{3}{4}$  детей попадали в современные школы, обучение которых основывалось на практических занятиях. Те, кто попадал в грамматические школы, изучали науки и языки. Такие дети должны были в будущем поступать в университеты и составлять интеллектуальную ячейку общества. Большое количество грамматических школ были однополыми, то есть существовали отдельные школы для мальчиков, отдельные – для девочек. Таким образом, образование в 1945–1965 гг. было преимущественно селективным.

К 1960 году старую систему образования стали критиковать. Особой критике подверглись экзамены «11+», которые считались унижительными, ведь многие дети показывали свой интерес и способность к наукам в более позднем возрасте. А провалив экзамены в 11 лет, они лишались возможности получить высшее образование на всю жизнь. Решение правительства было следующим: создать новую школу, которая бы совмещала в себе грамматическую и современную школы под одной крышей, таким образом, чтобы в течение всей учебы школьники показывали свои способности к той или иной деятельности. В период между 1965 и 1980 годами практически все школы были совмещены. Таким образом, были созданы общие средние школы, которые обучали детей как академическим предметам, так и практическим навыкам. Такие школы получили название общеобразовательных. Общеобразовательные школы стали стандартной формой среднего образования. Однако даже самые лучшие средние образовательные школы потеряли свое превосходство по сравнению со старыми грамматическими. До сих пор идут дебаты по поводу плюсов и минусов общеобразовательной системы. Но общеобразовательные школы показали, что дети с разными потенциалами не должны быть разделены, что, обладая разными способностями и данными, они могут дружить, а также объединять общие интересы и развиваться разносторонне.

После 1979 года правительство партии консерваторов постаралось способствовать возврату к старой школе. Правительство было обеспокоено плохими показателями учеников в общеобразовательных школах. Реформы в образовании 1988 года были самыми ре-

шительными по сравнению с реформами 1944 года. Главные реформы включали введение национального расписания, которое сделало некоторые предметы, такие как точные науки и один иностранный язык, обязательными до 16 лет. Многие приветствовали появление национальных целей в школьном образовании. Но реформа также принесла сложности, связанные с обязательным расписанием, так как оно занимало более 70 % времени, отведенного ранее для других предметов изучения. Реформа также ввела ступенчатый контроль знаний – экзамены стали проводиться в 7, 11, 14 и 16 лет.

Взгляд правительства на образовательную систему в XXI веке очень оптимистичен. Правительство поставило целями будущих реформ усовершенствование качества знаний, увеличение количества школ и разнообразия обучения. Самое главное, как считают министры, это обеспечение образовательного разнообразия, из которого дети сами могут выбрать свой путь. Талант здесь не основной фактор, главное – это выбор.

Между тем в самой Великобритании проблемы народного образования тоже достаточно давно находятся в самом центре общественной дискуссии, превратившись в одну из главных тем внутриполитической жизни государства. И что интересно: при всем преобладании английского консерватизма система образования этой страны находится в состоянии непрерывного реформирования, в режиме постоянного поиска оптимальных решений, не отказываясь в то же время от своих традиций. И очень может быть, что именно творческим синтезом традиционализма и новаторства объясняются многие достижения, обеспечившие британскому образованию высочайший авторитет во всем мире.

В настоящее время образование в Великобритании является обязательным для всех граждан в возрасте от 5 до 16 лет. В целом система образования делится на три основные ступени: начальное образование (для детей до 11 лет), среднее образование (для детей до 16 лет), высшее или дальнейшее образование (для детей после 16 лет).

Сегодня в стране существует два сектора образования: государственный (бесплатное образование) и частный (платные учебные заведения, частные школы).

*Частное образование.* В Англии, Уэльсе и Шотландии насчитывается около 2500 частных школ. В частных школах учатся около



7 % британских детей. В отличие от государственных частные учреждения (ранее они назывались «независимые публичные школы») работают на платной основе. Хотя и в тех, и в других действует единая программа и существуют единые экзаменационные требования, выпускники частных заведений, как правило, проходят гораздо более качественную подготовку, и, соответственно, перед ними открываются более широкие перспективы. Так, из выпускников частных школ 92 % становятся студентами университетов, а из выпускников государственных школ – только 60 %. Кстати, почти половина студентов Оксфорда и Кембриджа проходили подготовку именно в частных учреждениях.

У независимых школ больше возможностей приглашать высококвалифицированных преподавателей, обеспечивать индивидуальный подход к ученикам благодаря маленьким классам (на одного педагога приходится в среднем по девять детей). Здесь уделяют много внимания всестороннему развитию воспитанников, включая в курс подготовки дополнительные предметы: музыку, историю искусств, сценическое мастерство, психологию и др. Хотя все средние образовательные учреждения обязаны следовать общенациональной программе, частные школы вправе формировать свои учебные планы, исходя из личных запросов детей. Уровень теоретической подготовки, полученной в таких школах, весьма высок. Не менее важно, что платные заведения прилагают много усилий для того, чтобы развить в воспитанниках уверенность в своих силах, умение независимо мыслить и отстаивать собственную точку зрения, способность работать в команде. В большинстве частных школ есть прекрасные спортивные комплексы, действуют разнообразные клубы и кружки по интересам (особенно популярны художественные, драматические и музыкальные).

Высокие академические показатели учащихся коммерческих образовательных учреждений не в последнюю очередь обусловлены строгой, даже можно сказать спартанской, дисциплиной (особенно в пансионах). Как правило, дети обязаны носить форму, учебный день начинается преимущественно в девять утра с общего собрания и продолжается до 16 часов. Для работы над домашними заданиями в расписании предусмотрено отдельное время. Категорически запре-

щено курить и употреблять спиртные напитки. Нарушение правил может повлечь отстранение от занятий и даже отчисление.

Манчестерская гимназия для мальчиков (Manchester grammar school) является ярким примером такого типа школ. Это крупнейшая в Великобритании частная школа для мальчиков от 7 до 18 лет, в которой учится свыше 1500 студентов. Спорт, путешествия, поездки в лагеря, благотворительность, общественная деятельность, клубы и общества имеют в школе такое же большое значение, как и обучение. Все виды деятельности, как кусочки головоломки, образуют единое целое, предоставляя ученикам возможность многочисленного выбора разнообразных занятий, развивающих их индивидуальный талант и личность. Ученики школы славятся своей индивидуальностью. Интеллект является неотъемлемой характеристикой учеников, однако помимо этого они являются представителями широкого круга экономической и этнической среды, религиозных верований с разным стилем учебы и особенностями психофизического развития.

*Государственное образование.* В Великобритании существует огромное разнообразие государственных учебных заведений. Дошкольное образование можно получить в **яслях** или **детских садах**, куда детей отдают в возрасте 3–4 лет. Часто такие дошкольные отделения существуют при **начальных школах** (Primary school). В начальной школе учатся дети с 5 до 11 лет. При этом дети, как правило, группируются по возрастным классам. Все предметы преподает один учитель. Урок длится от 15 до 45 мин. После окончания учебы дети не сдают экзамены и не получают свидетельств об окончании учебного заведения. В начальной школе основное время посвящено изучению английского языка (40 % учебного времени), 15 % занимает физическое воспитание, около 12 % – ручной труд и искусство, остальные часы распределены между уроками арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

В **средних школах** дети обучаются с 11 до 16 лет. Здесь выделяются два основных вида школ: **грамматические и объединенные** (кроме них функционируют также технические и современные средние школы). Наиболее массовым видом школ являются объединенные школы. В них обучается около 90 % учащихся Англии. В объединенную школу принимают выпускников начальных школ

с различным уровнем умственных способностей и возможностей. Средние объединенные школы могут быть организованы различным образом: объединенные полные средние школы для детей от 11 до 18 лет (**High school**); промежуточные школы для учащихся с 11 до 14 лет (**Middle school**); школы для возрастной группы от 11 до 16 лет, комбинированные с так называемым «шестым классом» (**Secondary school**). Объединенные школы были организованы с целью создания равных возможностей для получения образования. Они должны были обеспечить совместное обучение учеников с различными способностями, интересами и возможностями. Однако в действительности во многих объединенных школах сохранились потоки или отделения, основанные на селективном отборе учеников.

В **грамматических школах (Grammar school)** ребенок получает общее полное среднее образование по углубленной программе, также осуществляется его подготовка к обучению в высших учебных заведениях. Эти школы являются аналогами наших гимназий, лицеев. В основу учебной работы в грамматических школах положен принцип дифференцированного учебного плана.

Все государственные и частные школы готовят детей к получению GCSE (General Certificate of Secondary Education) – общего свидетельства о среднем образовании, или GNVQ (General National Vocational Qualification) – национального свидетельства о профессиональной квалификации. С 14 до 16 лет школьники целенаправленно готовятся к экзаменам (обычно по 7–9 предметам) на эти сертификаты.

В 16 лет, после завершения обязательного цикла образования, студенты могут либо уйти из школы и начать работать, либо продолжить образование для того, чтобы поступить в университет. После окончания 5-го класса примерно 60 % учащихся, сдавших экзамены и получивших общее свидетельство об образовании на обычном уровне, уходят из школы. Остальные 40 % продолжают обучение по индивидуальным учебным планам в двухгодичном 6-м классе, который является выпускным.

Желающим поступить в университет предлагается двухгодичный курс A-levels. После первого года обучения сдаются экзамены AS, а после второго – A2-levels. Первый год обучения предполагает обязательное изучение 4–5 предметов, второй – 3–4. Обязательных

предметов, необходимых к сдаче, нет – все предметы студент подбирает себе индивидуально из 15–20 предложенных школой, тем самым определяя свою специализацию, которой будут посвящены последующие 5–6 лет обучения в университете.

Помимо уже названных видов школ существуют и другие.

Академии (Academy) – новый вид образовательных учреждений, созданных правительством для повышения качества образования в неблагополучных районах. Отличительная особенность – финансирование осуществляется напрямую из федерального бюджета, что дает свободу по отношению к местным органам управления.

Свободные школы (Free school) – совершенно новое понятие в системе образования Великобритании. Это школы, которые могут организовать родители или другие заинтересованные лица, организации, если их не устраивают образовательные учреждения, находящиеся в районе проживания. Обязательное условие – соблюдение стандартов и требований.

Религиозные школы (Faith school). Сокращается количество католических и православных школ, возрастает количество мусульманских школ, что связано с большим притоком эмигрантов из стран с мусульманским вероисповеданием. Хотя надо отметить, что немалое количество детей из мусульманских семей обучаются не в религиозных школах. В некоторых из таких школ для них созданы специальные условия. Так, в **Манчестерской академии творчества и СМИ** помимо раздельного обучения существуют специальные помещения, где дети могут остаться наедине и помолиться.

Специализированные школы (Specialist school) – школы, где учатся по определенным направлениям. Например, школа драматического искусства.

Специальные школы (Special school) – школы, где учатся дети с ограниченными возможностями здоровья. Количество таких школ уменьшается, так как все большее распространение получает инклюзивное образование.

Домашние школы (Home school), в которых дети обучаются на дому. Для организации таких школ у родителей должны быть веские основания, например, болезнь ребенка. Приглашенных преподавателей из службы домашнего образования оплачивает государство, экзамены дети сдают в экзаменационных центрах.

Студийные школы (Studio school). В таких школах индивидуально занимаются с детьми, имеющими какой-то определенный навык, талант, но исключенными из школы за плохое поведение.

По половой принадлежности обучающихся различают 3 вида школ:

- смешанные школы (мальчики и девочки обучаются совместно);
- школы для девочек (обучаются только девочки);
- школы для мальчиков (обучаются только мальчики).

В **Манчестерской академии творчества и СМИ** мальчики и девочки обучаются раздельно, но в одном здании, разделенном на две половины, куда не имеют доступа ученики противоположного пола, но имеют доступ преподаватели. Мальчики и девочки могут встречаться на прогулках, в столовой, на праздниках, общешкольных мероприятиях. Таким образом, по мнению директора, дети не отвлекаются на противоположный пол на уроках (и не смущаются), но имеют достаточный опыт общения с противоположным полом.

Система дальнейшего образования (в нашем понимании «среднее профессиональное образование») представляет собой конгломерат большого количества разнообразных колледжей, учебных центров, институтов, в которых осуществляется подготовка на различных уровнях – от профессионально-технического до высшего. Всего в системе дальнейшего образования насчитывается около 700 специализированных учебных заведений: от местных колледжей, в которых обучается без отрыва от работы на производстве молодежь в возрасте 16–18 лет, до политехнических, комплексных учебных заведений, в которых осуществляется подготовка на различных уровнях, включая и высший.

Помимо указанных заведений, в системе дальнейшего образования работает более 7 тыс. вечерних институтов и центров по обучению взрослых. Эти учебные заведения ведут подготовку по различным специальностям или обеспечивают повышение образовательного и культурного уровня взрослого населения.

Продолжительность учебного года 38 недель (190 дней). Год разделен на триместры, которые перемежаются каникулами: летние (6 недель), рождественские и пасхальные (2–3 недели). В середине триместров предусмотрен недельный перерыв. Учебная неделя обычно 5-дневная.

Учебный день длится с 9:00 до 15:30 (в среднем) с перерывом на обед и утреннюю молитву (по необходимости). Каждая школа вправе самостоятельно выбирать организацию обучения как в течение семестра, так и в течение недели и учебного дня. Предусмотрено минимальное количество академических часов в неделю (35,5 часов); школы вправе по своему усмотрению увеличивать учебную недельную нагрузку (максимальной планки нет).

Главным, а по сути, и единственным нормативным документом в школе является Государственный учебный план (The National Curriculum), который был принят по закону о государственном образовании в 1988 году и впервые применен в школах Англии и Уэльса в сентябре 1989 года. Этот учебный план распространяется только на государственные школы. Государственный учебный план устанавливает перечень и объем предметов, которые должен изучить каждый школьник. Он включает важнейшие предметы (английский язык, наука и математика), основные предметы (искусство, география, история, музыка, физическая культура, иностранный язык – только в средней школе) и религиозное образование.

С 5 до 7 лет дети изучают английский и математику (обязательные предметы), а также историю, географию, музыку, искусство и технологию (по усмотрению родителей).

С 7 до 11 лет ученики последовательно осваивают более десятка обязательных предметов школьной программы. На этом этапе к ранее изучаемым дисциплинам добавляются естественные науки, информационные технологии, дизайн (всего 12 обязательных предметов).

В 7–9-м классе (11–13 лет) нет предметов по выбору – все обязательные: математика, английский язык и литература, биология, физика, химия, география, история, музыка, искусство, актерское мастерство, дизайн и технологии, информатика, физкультура, религиоведение, иностранный язык – обычно французский, возможен второй (испанский, немецкий и др.), а также обычно латынь, или, для тех, кто раньше не изучал латынь, возможны альтернативы, например, классические цивилизации (изучение Древней Греции и Рима).

В 14 лет ученики могут выбрать академический план, если собираются поступать в вуз, или определиться с направлением профессиональной подготовки, если планируется учеба в профессио-

нальном колледже. Из 9–10 дисциплин, которые изучаются в этом возрасте, есть обязательные (чаще всего: математика, английский язык и литература, физика, химия, биология) и 4–5 предметов по выбору (любые из предметов, изучаемых в 9-м классе, а иногда и новые предметы, такие как бизнес).

Школы обязаны придерживаться учебных планов для каждой из учебных стадий школьников: с 5 до 7, с 7 до 11, с 11 до 14 и с 14 до 16 лет. По окончании каждой из учебных стадий проводится серия экзаменов по основным предметам, где знания каждого ученика оцениваются по десятибалльной шкале. Школы обязаны публиковать статистические данные о сдаче экзаменов для всех возрастов школьников, начиная с 11 лет.

Контроль за результатами обучения включает три равнозначных элемента: проверку, учет, диагностику. Контроль ориентирован на стандартную номенклатуру знаний, навыков, умений. В соответствии со стандартами выделяются три уровня достижений школьника: запоминание, умение пользоваться знаниями в нештатной ситуации, умение применить знания в реальной жизни.

Также кроме текущего контроля и оценки знаний действует стандартизированная процедура экзаменационных проверок. Такие экзамены в начальной школе проводят для 7- и 11-летних учеников, в средней школе – для 14- и 16-летних. Оценки выставляют учителя и независимые члены экзаменационных комиссий.

Как уже упоминалось выше, по окончании средней школы сдаются экзамены на GCSE. По каждому из предметов ученик сдает экзамен, в результате которого он может получить одну из семи оценок: A, B, C, D, E, F или G. Если же ученик не показывает знаний, достаточных для получения низшей отметки – G, то сертификат ему не выдается.

Экзамен A-level (Advanced) обычно сдается через два года обучения после получения GCSE. К сдаче этого экзамена готовятся в шестых классах обычных школ, в колледжах шестого класса или в колледжах дальнейшего образования. Традиционно студенты выбирают изучение двух или трех предметов, лежащих в одной области наук, например, языки, технические или гуманитарные дисциплины. Однако в последнее время появилась тенденция готовиться к разным

по природе своей предметам. Проходных баллов пять: от А (отлично) до Е (удовлетворительно). Не показавшим достаточных знаний выставляется оценка N. Недавно была введена оценка «super-A» для особо одаренных учеников.

В школах имеется большое количество вспомогательных служб: воспитательные службы (во многих школах нет классных руководителей); службы, отвечающие за безопасность; службы, контролирующие посещаемость; социально-психологические службы и т. д.

Во всех ОУ важную роль играют информационные центры. Они прекрасно оснащены современными компьютерами, которые имеют выход в Интернет. Компьютеры есть во всех кабинетах, рекреациях и являются неотъемлемой частью учебы школьников и работы педагогов. Посещение уроков, домашние задания, результаты тестирования – все хранится и заносится в электронном виде. Каждый ученик имеет доступ к электронным образовательным ресурсам.

Все кабинеты оснащены интерактивными досками, которые используются на каждом уроке. Все пространство учебных кабинетов работает на ребенка: огромное количество раздаточных материалов, наглядных пособий, лабораторного и практического оборудования. Большое внимание уделяется практическому аспекту обучения, во всех кабинетах – продукты учебы и творчества детей (от простой письменной работы до великолепной работы художественного творчества).

Кабинеты трудового обучения оснащены современным оборудованием, кабинеты музыки – оборудованием, позволяющим не только ознакомиться с большинством музыкальных инструментов, но и стать композиторами, используя современные информационные технологии.

Таким образом, материально-техническая база во всех школах на хорошем качественном уровне, все учителя владеют информационными технологиями и применяют их в своей работе.

Сейчас в системе образования Великобритании происходят кардинальные изменения, которые являются ответом на вызовы современного общества. Несомненно, позитивный британский опыт может быть полезен и для российских образовательных учреждений.



**Д. А. Севостьянов**

*(канд. мед. наук, доц. кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **ИНВЕРСИВНЫЙ АНАЛИЗ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА**

Инверсивный анализ – это метод организации познавательной деятельности. Он может применяться в качестве инновационной образовательной технологии. Этот метод состоит в исследовании инверсивных отношений в иерархических структурах. Инверсия – это форма системных отношений, при которой низший элемент в иерархии приобретает в ней главенствующее значение. Эта форма отношений часто встречается в иерархиях. Поскольку практически все системные объекты имеют иерархическую организацию, данный метод обладает универсальностью. В частности, он применяется в преподавании психологии художественного творчества.

*Ключевые слова:* инверсивный анализ, иерархия, педагогическая инновация, образовательная технология.

**D. A. Sevostyanov**

## **INVERSE ANALYSIS IN THE PRACTICE OF TEACHING OF PSYCHOLOGY OF ARTISTIC CREATIVITY**

Inverse analysis is a method of organization of cognitive activity. It may be used as an innovative educational technology. This method is the study of the inverse relations in hierarchical structures. Inversion is a form of systemic relations, where the lowest element in the hierarchy acquires overarching value. This form of relationship is often found in hierarchies. Since almost all system objects have hierarchical organization, this method is

universal. In particular, it is used in the teaching of psychology of artistic creativity.

*Keywords:* inverse analysis, hierarchy, pedagogical innovation, educational technology.

В настоящее время в отечественном образовании уделяется большое внимание разработке и внедрению педагогических инноваций. Однако следует отметить, что в этом отношении нередко можно встретить явно завышенные ожидания: действительно эффективные инновационные образовательные технологии, такие, как программное обучение или Case-study, появляются в мировой педагогике далеко не каждый год.

Известно, что отнюдь не каждое нововведение в сфере образования может быть названо образовательной технологией. Технология должна отвечать ряду критериев: это эффективность организации образовательного процесса, диагностичность описания цели, воспроизводимость процесса и результата обучения. Так, индивидуальные достижения педагогов, методики, которые действуют в исполнении только своего автора, при всей их несомненной значимости не отвечают критериям технологичности.

Между тем, разработка инновационных методов обучения представляет собой в настоящее время настоятельное требование, предъявляемое к коллективам образовательных учреждений и их структурных подразделений. Но невозможно представить себе, чтобы все сотни и тысячи образовательных учреждений России, все десятки тысяч кафедр, входящих в их состав, ежегодно вырабатывали бы новые, не применявшиеся прежде педагогические технологии. Поэтому зачастую к сфере инноваций (с большой долей условности) относят внедрение того, что ранее не применялось только в данном образовательном учреждении, но давно и успешно применяется в других подобных учреждениях – в нашей стране или за ее пределами. Эти действия позволяют лишь несколько «подправить» формальную статистику инноваций, но, по существу дела, не имеют отношения к инновационной деятельности, а могут быть скорее отнесены к сфере модернизации образования. Тем больший интерес в связи с этим могут представлять образовательные технологии, являющие собой действительную инновацию. К таким инновациям может быть от-

несен метод инверсивного анализа, который в настоящее время проходит этап внедрения в Институте искусств Новосибирского государственного педагогического университета.

Данный метод применим при исследовании любого системного объекта, поскольку фактически любой такой объект имеет иерархическую организацию. Анализ отношений в иерархических системах получил в настоящее время широкое распространение [3]. В частности, большой интерес представляет особая форма отношений в иерархии, при которой нижестоящий элемент в ней приобретает главенствующее значение, не покидая при этом своей прежней невысокой позиции. Эта ситуация получила название инверсии, а противоположная ситуация, при которой в иерархии сохраняются изначальные отношения соподчиняющихся элементов, будет обозначаться далее как отношения *ордера*. Соответственно, исследование инверсивных отношений и может быть обозначено как инверсивный анализ [8].

Инверсивный анализ может рассматриваться в качестве образовательной технологии, но это лишь одна сторона его применения. Правильнее будет обозначить его несколько шире – как метод научного познания. В этом качестве он может применяться и для рациональной организации научного исследования, и в качестве метода организации познавательной деятельности обучающихся.

Инверсивные отношения присутствуют во многих иерархических системах; в особенности же они широко представлены в сложных иерархиях (в системах: «человек», «общество», «культура», «искусство», а также в других системах, сопряженных с перечисленными). Выявление инверсий позволяет определить подлинный облик системы, ее особенности и перспективы; факт наличия, характер и степень развития инверсивных отношений позволяют судить о стадии существования системы, о том, развивается ли система, распадается ли она или, возможно, переживает стагнацию. Инверсии отображают наличие противоречий в системе, показывают характер ее внутренней активности, одновременно придавая ей индивидуальные, неповторимые черты.

Наличие инверсий в той или иной системе обусловлено организационными принципами, которые определяют, почему тот или иной элемент занимает в системе именно это, а не другое место. В частно-

сти, условия для развития инверсий возникают, когда в одной и той же системе действуют одновременно *сущностные принципы* (основанные на наличии у соподчиняющихся элементов неотъемлемых, имманентных свойств) и *атрибутивные принципы* (основанные на наличии текучих, переменчивых, приданных извне свойств – атрибутов). Инверсивные отношения могут возникать и при совместном действии минимум двух атрибутивных принципов, но в данном случае возможность развития инверсий определяется степенью взаимозависимости организационных принципов и стабильностью присутствующих им атрибутов.

Отдельные организационные принципы в системе обладают неодинаковой ценностью (значимостью) в ней. Определение этой относительной ценности организационных принципов составляет важный этап инверсивного анализа.

Инверсивный анализ, как уже указывалось выше, представляет собой перспективный метод организации научного исследования. Применяясь для исследования не изученной ранее системы, инверсивный анализ позволяет составить целостную картину отношений в этой системе. Если же изученная ранее система рассматривается вторично, в качестве учебного материала, инверсивный анализ раскрывает свои возможности уже не только как научно-исследовательский метод, но и как метод организации познавательной активности обучающихся (студентов). Таким образом, инверсивный анализ может применяться в качестве инновационной образовательной технологии. Освоение данной технологии весьма полезно преподавателям вузов, поскольку позволяет обогатить учебный процесс новыми приемами и методами педагогического воздействия.

Инверсивный анализ в педагогике – последовательность мыслительных операций, производимых над иерархически организованным материалом, вследствие которых в этой иерархии выявляются измененные (инверсивные) связи, а сам материал воспринимается и запоминается в виде целостной системы.

Важнейшая проблема современной высшей школы – создание мотивации к обучению. Инверсивный анализ позволяет формировать такую мотивацию. Студент не просто заучивает фактический материал, но использует его для учебно-исследовательской работы;

таким образом, имеет место произвольное запоминание материала, которое оказывается эффективнее произвольного. Так, целенаправленно рассматривая внутрисистемные *отношения*, студент произвольно запоминает представленные в данной системе *структуры*. Инверсивный анализ способствует также привитию студентам навыков системного мышления. Последнее особенно важно, если учесть тот факт, что современная наука, при всех широковещательных декларациях о приверженности системному подходу, все еще в значительной мере идет по пути узкой специализации. Кроме того, данный метод прививает навык исследовательской деятельности, необходимый будущему специалисту с высшим образованием практически в любой отрасли знаний.

Подобно многим педагогическим технологиям, инверсивный анализ не стоит особняком, а смыкается с рядом других родственных или близких технологий [2]. Так, например, он включает в себя элементы НооГена [3], а также технологий проблемного и игрового обучения, в которых также используется механизм произвольного запоминания. Тем не менее, благодаря наличию собственных уникальных свойств, инверсивный анализ представляет собой совершенно самостоятельную технологию, не сводимую ни к одной из ранее описанных. Это универсальный метод, специально не привязанный ни к одной отдельной дисциплине; он может быть применен всюду, где изучаемый материал представляет собой некоторую сложную иерархическую систему, в любой дисциплине – естественнонаучной или гуманитарной. Так, инверсивный анализ опробован при преподавании психологии художественного творчества в Институте искусств Новосибирского государственного педагогического университета.

Инверсивный анализ предусматривает последовательность действий преподавателя, а также определенную форму организованной активности студентов. Результат этой активности не всегда является предсказуемым; возможно, что студентам удастся выявить такие особенности изучаемой системы, которые ускользнули от внимания преподавателя. Это позволяет создавать творческую атмосферу в учебной аудитории и реализовать креативные способности обучающихся. Однако чтобы процесс обучения был более успешным,

целесообразно провести предварительные занятия для студентов по изучению иерархий. Потраченные на это немногие академические часы будут компенсированы потом за счет большей эффективности при активном отношении обучающихся к усвоению материала.

Приведем перечень последовательных действий при инверсивном анализе; в реальности он часто оказывается короче, поскольку из-за особенностей изучаемых иерархий некоторые действия оказываются необязательными. Так, студентам может быть предоставлено задание для ознакомления (в виде раздаточного материала, указания определенных страниц в учебной литературе, или в электронном виде, или на слайде). В рамках данного материала студентам предлагается:

1) выявить иерархическую систему, показать отдельные уровни в ней;

2) определить, какой из элементов возглавляет данную иерархию;

3) пояснить, на каком основании высший элемент в иерархии оказался на главенствующем месте;

4) сформулировать (с помощью преподавателя), какие *организационные принципы* действуют в данной иерархии (как правило, в иерархии действует сразу несколько организационных принципов, и не исключено, что в ходе изучения материала будут названы принципы, которые до сих пор никем не рассматривались);

5) выявленные организационные принципы подразделить (с помощью преподавателя) на *сущностные* и *атрибутивные*;

6) определить *ценностные характеристики* отдельных организационных принципов; установить, какова значимость тех или иных принципов для данной системы; по возможности составить прогноз, как выглядела бы система при гипотетическом исключении из нее того или иного организационного принципа;

7) выяснить, какова *степень сцепленности* (взаимозависимости) организационных принципов между собой;

8) при наличии в системе сцепленных принципов оценить *сравнительную стабильность их атрибутов*;

9) определить, в какой мере векторы отношений, соответствующие тем или иным сущностным и/или атрибутивным принципам, совпадают в иерархической системе;

10) выявить противоречия между сущностными и атрибутивными принципами, с одной стороны, и атрибутивных принципов между собой – с другой; на основе этого оценить действующие в системе *инверсивные связи*;

11) определить перспективы изменений в данной системе при дальнейшем развитии в ней инверсивных отношений, а также меры, которые могут быть направлены на сохранение и дальнейшее развитие этой системы.

Пример, на котором были опробованы элементы инверсивного анализа, таков. Любое художественное изображение, выполненное рукою человека, представляет собой совокупность следов движений человека, оставленных на изобразительной поверхности (бумаге, холсте и т. п.). В этих следах обнаруживаются разнообразные свойства моторики, которые и обеспечивают в большой мере индивидуальность художественного изображения. В свою очередь, моторика человека представляет собой сложную иерархическую систему, в которой действуют не только отношения ордера, но и инверсивные отношения. Иерархия моторных уровней, применительно к изобразительной деятельности, может быть обозначена так:

- тонический уровень (А) – обеспечивает тонус рисующей руки;
- синергический уровень (В) – обеспечивает свойства контуров (и других протяженных элементов) в изображении;
- метрический уровень (С) – обеспечивает организацию изобразительного пространства (композицию), а также степень сходства изображаемого и изображенного (копирование внешности);
- топологический уровень (D) – обеспечивает целенаправленное и осмысленное изображение фигур определенного топологического класса (например, «человек», «мужчина», «женщина», «кошка»);
- символический уровень (Е) обеспечивает привнесение в изображенное символов, то есть наделение изображенных предметов внешними смыслами, при сохранении за ними самостоятельных предметных свойств.

В рамках отношений ордера, высший (символический) уровень одновременно оказывается главенствующим. Однако история искусств знает и множество иных примеров, когда символический уровень (по-прежнему будучи формально высшим в данной иерар-

хии) фактически приобретает подчиненное значение. Для понимания психологии художественного творчества требуется, чтобы обучающиеся рассматривали также и эти направления; в особенности поучительно в этом отношении европейское искусство конца XIX и XX века, а также современное искусство. Получив задачу проанализировать то или иное изображение, студенты могут выявить наличные инверсивные отношения в структуре изобразительных моторик. Но вместе с этим они непроизвольно запоминают и моторную структуру рисунка, а также приобретают навыки аналитического мышления.

Так, в неоимпрессионизме и в гиперреализме ведущим становится уровень С, хотя высшим формально, как и всюду, остается уровень Е (инверсия  $E \rightarrow C$ ). В экспрессионизме в значительной мере на первый план выдвигается уровень В (инверсия  $E \rightarrow B$ ). Если же взять в качестве примера для психологического исследования детский рисунок или тестовый рисунок взрослого, то в нем часто можно выявить инверсивные отношения  $E \rightarrow D$  (для учебных целей подготовлена значительная подборка таких рисунков в несколько тысяч штук). Выявление в художественном изображении или в тестовом рисунке вытесненных в бессознательное символов составляет психологическую задачу, которая в данном случае решается средствами инверсивного анализа. Перечисленное позволяет составить некоторое представление о возможностях данной педагогической технологии. Вместе с тем, это лишь частный случай ее применения, уже отчасти вошедший в педагогическую практику.

Хотя впервые инверсивный анализ как метод организации познавательной активности обучающихся нашел применение при преподавании психологии художественного творчества, не следует думать, что он применим только к этой дисциплине. Чтобы проиллюстрировать это положение, приведем некоторые примеры.

Еще одной предметной областью, в которой может быть продемонстрирована эффективность инверсивного анализа, является литературоведение. Изучая сюжет и расстановку действующих лиц фактически любого литературного произведения, нельзя не заметить, что везде и всюду в художественной литературе мы имеем дело с отображением инверсивных отношений – и, фактически, ни с чем другим. Литературное произведение не может существовать без ото-



бражения той или иной коллизии, того или иного противоречия; противоречия же в данном случае есть всего лишь отображение инверсий в социальных, ценностных и прочих иерархиях. Рассматриваем ли мы трагическую, героическую, комическую коллизию – всюду нам приходится иметь дело с инверсивными отношениями; данные типы коллизий ранее анализировались автором в ряде журнальных публикаций [5; 6; 7]. Раскрыть перед обучающимися механизмы подобных отношений, показать им существо нарратива – все это позволяет сделать инверсивный анализ.

Если взять такую предметную область, как социология, то и здесь не обойтись без анализа инверсивных отношений. Общество представляет собой иерархическую систему, в которой отдельные индивиды занимают главенствующие или подчиненные позиции. Если рассматривать эту иерархию исключительно с позиций отношений ордера, то невозможно получить адекватную картину общественных отношений. Нередко бывает, что субъект, занимающий определенное положение в социальной иерархии на основании одного организационного принципа, может претендовать на совершенно иную позицию, исходя из другого принципа. Это, собственно, и создает социальные противоречия, которые раскрываются перед обучающимися в ходе инверсивного анализа.

Таким образом, инверсивный анализ представляет собой перспективный метод организации познавательной деятельности, который (в рамках его применения в образовании) по праву может быть отнесен к категории инновационных образовательных технологий. Он отвечает всем критериям, которым должна соответствовать образовательная технология. Он позволяет повысить эффективность организации образовательного процесса, поскольку дает возможность раскрывать те формы отношений в иерархических системах, которые в противном случае оставались бы скрытыми от обучающихся. Присуща этому методу и диагностичность описания цели, так как познавательная деятельность обучающихся может определяться и оцениваться посредством простых и понятных диагностических критериев. Воспроизводимость процесса и результата обучения, также свойственная данному методу, обусловлена удобством алгоритмизации инверсивного анализа и возможности применять факти-

чески одну и ту же последовательность действий к различным предметным областям, изучаемым в высшем учебном заведении.

### Список литературы

1. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
2. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига: НПП «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Летние школы НооГен – образовательный экстрим / под ред. А. Адамского. – М.: Эврика, 2005. – 240 с.
4. *Саати Т.* Принятие решений. Метод анализа иерархий / пер. с англ. Р. Г. Ванчадзе. – М.: Радио и связь, 1993. – 316 с.
5. *Севостьянов Д. А.* Героическая коллизия: иерархия и инверсия // Вестник Военного университета. – 2009. – № 3. – С. 57–64.
6. *Севостьянов Д. А.* Инверсия в социальной иерархии как трагическая коллизия // Вопросы культурологии. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
7. *Севостьянов Д. А.* Комическая коллизия: исследование инверсивных отношений // Вопросы культурологии. – 2010. – № 10. – С. 35–40.
8. *Севостьянов Д. А.* Основы инверсивного анализа: учебное пособие. – Новосибирск: Сибмедииздат НГМУ, 2011. – 164 с.

**М. М. Мельникова**

*(канд. мед. наук, доц. кафедры анатомии, физиологии  
и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский  
государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

**С. Н. Дума**

*(канд. мед. наук, ст. науч. сотр. ФГБУ НИИ терапии и профилактической  
медицины СО РАМН, врач-невролог высшей категории;  
зав. Городским центром по борьбе с деменцией г. Новосибирска)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В КУРСЕ «СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКОЙ РАБОТЫ»**

Статья посвящена необходимости формирования профессиональных компетенций у студентов во время обучения в университете по специальности «Социальная работа». Условием профессиональной подготовки специалистов этого профиля является овладение студентами технологиями социально-медицинской работы, как в учреждениях социальной защиты населения, так и в учреждениях другого профиля. Социальный работник должен иметь представление о проблеме деменции, уметь выстраивать отношения с этой категорией лиц и их родственниками, помогая им интегрироваться в современном обществе. Инновационный подход заключается в том, что, овладев необходимыми компетенциями, выпускники могут обеспечить комплексное сопровождение (педагогическое, психологическое, социальное, медицинское) клиентов, в том числе и людей, страдающих деменцией, и их родственников, осуществляющих уход за ними.

*Ключевые слова:* компетентностный подход в обучении, инновационный подход в образовании, профессиональная подготовка специалистов, студенты, социальная работа, обучающий курс, пожилые люди, деменция, интеграция в современном обществе людей со специальными потребностями.

## **FORMATION OF THE ELEMENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS ON “SOCIAL WORK” DEPARTMENT IN THE COURSE “CONTENT AND METHODOLOGY OF SOCIO-MEDICAL WORK”**

The article is devoted to the necessity of formation of professional competences of students during studying in University on “Social work” department. The condition of professional training of specialists by this profile is an acquirement of socio-medical work technologies, as well as in institutions of social protection of people and in other institutions. Prospective social worker should have an idea about the problem of dementia, be able to build relationships with this category of people and their relatives, helping them to integrate into the modern society. Innovation approach contains the idea that the graduates having mastered the necessary skills are able to provide comprehensive (pedagogical, psychological, social, medical) support to clients, including people with dementia, their relatives nursing them.

*Keywords:* competence-based training approach, innovative approach in education, training of specialists, students, social work, training course, the elderly people, dementia, integration into the modern society of people with special needs.

Изменение когнитивных функций на фоне возрастного старения, многих неврологических и соматических заболеваний сегодня рассматривается как одна из актуальнейших проблем общества. Известно, что снижение памяти является одним из признаков старости. Учитывая, что ранние когнитивные нарушения часто развиваются у лиц социально активного возраста, проблема ранней диагностики и адекватной реабилитации имеет выраженный социальный характер [3; 8]. Именно в начальной стадии заболевания можно ожидать наибольшей эффективности от проводимой коррекционной работы, поэтому крайне важно привлечение к этой проблеме специалистов не только медицинского, но и социального профиля, так как они чаще сталкиваются в своей профессиональной деятельности с данной категорией лиц [1; 2; 4; 8]. В связи с увеличением доли пожилых

людей в популяции, проблема когнитивных нарушений среди них, прежде всего, синдрома деменции (деменция – это синдром, обусловленный органическим поражением головного мозга и характеризующийся нарушениями в мнестической и других когнитивных сферах, включая речь, ориентировку, абстрактное мышление, праксис), приобретает актуальное социальное значение [2; 7; 8]. Опыт многих практикующих врачей показывает, что социальные работники зачастую испытывают недостаток объективной, взвешенной, достоверной информации по проблеме пожилых пациентов с когнитивными нарушениями. Прежде всего это касается практических вопросов оказания помощи данной категории пациентов [5]. Будущий социальный работник должен иметь представление о данной проблеме, уметь выстраивать отношения с категорией лиц пожилого возраста и их родственниками, помогать им интегрироваться в современном обществе, знать основы нормативно-правовых документов, регулирующих социально-медицинские взаимоотношения и социально-юридическую поддержку этих лиц [6]. При изучении дисциплины «Основы социальной медицины» студентами по специальности «Социальная работа» (Институт молодежной политики и социальной работы в НГПУ) был разработан цикл занятий по данной проблеме с привлечением специалистов Городского центра по борьбе с деменцией НИИТПМ СО РАМН г. Новосибирска. Рассмотрение данной проблемы является необходимым условием профессиональной подготовки специалистов этого профиля и направлено на:

- овладение студентами технологиями социально-медицинской работы как в учреждениях здравоохранения, так и в учреждениях социального профиля;
- изучение и умелое применение на практике нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность социального работника;
- формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения данного курса.

Нами был разработан и внедрен цикл занятий по курсу «Содержание и методика социально-медицинской работы для пожилых пациентов с нарушениями когнитивных функций», направленный на:

- усвоение студентами роли, места и видов социально-медицинской работы с пожилыми группами населения, страдающими синдромом деменции;
- изучение функциональных обязанностей социального работника в специализированном отделении социального учреждения;
- использование технологий социально-медицинской работы с пациентами с синдромом деменции в учреждениях здравоохранения;
- изучение нормативно-правовой базы оказания социально-медицинской помощи данной категории лиц;
- усвоение принципов реабилитации и обучение лиц, ухаживающих за пациентами с синдромом деменции.

**Цель** – анализ эффективности разработанной программы, направленной на усвоение студентами роли, места и видов социально-медицинской работы с лицами, страдающими синдромом деменции.

**Материалы и методы.** Внедренный курс из 5 занятий базировался на утвержденных СО РАМН методических рекомендациях для родственников пациентов с болезнью Альцгеймера, разработанных в ФГБУ НИИ терапии и профилактической медицины СО РАМН для Городского центра по борьбе с деменцией г. Новосибирска (лицензия на право ведения образовательной деятельности в сфере профилактического образования Министерства образования РФ от 7 июля 2011 г. № 1478) [5]. На их основе был разработан обучающий курс для студентов по специальности «Социальная работа» (7 занятий продолжительностью по 2 часа) [6]. Темы занятий отражают следующие основные проблемы.

1. Деменция (проявления заболевания, течение, возможности терапии). Распространенность деменции. Определение деменции. Течение заболевания. Возможности современной медицины. Что зависит от социального работника?

2. Социальные аспекты: льготы для таких пациентов, общественные организации, специализированные ЛПУ, условия размещения в специализированные ЛПУ, общественные организации: форумы, сайты и т. д.

3. Работа с клиентами, которые ухаживают за больными с синдромом деменции.

4. Юридические аспекты: вопросы опекунов, наследства, права пациентов и родственников.

Проведен специально разработанный преподавателями анкетированный опрос для студентов по специальности «Социальная работа» до и после обучения. Студентам в начале и конце обучающего курса было предложено заполнить (анонимно) анкету, включавшую 7 вопросов, касающихся проблемы когнитивных нарушений. В анкете были представлены вопросы, направленные на оценку актуальности проблемы когнитивных нарушений пожилых в обществе, необходимости обучения социальных работников диагностике, правилам поведения и ухода за этой группой лиц, а также специфике взаимоотношений с родственниками пожилых пациентов или ухаживающим персоналом [6; 7].

**Результаты.** Ответы респондентов показали, что в своей практике студенты с проблемой когнитивных нарушений сталкиваются довольно часто: от 30 до 35 % случаев. До начала обучения когнитивные нарушения у пожилых студенты выявляли в 90 % случаев только на поздних стадиях, при наличии грубых поведенческих нарушений и полной невозможности самообслуживания, тогда как ранние проявления деменции оценивали в 80 % как особенности психики пожилых людей, а именно: пожилые плохо понимают рекомендации, многое быстро забывают, трудно с ними контактировать и др. До обучения в 98 % случаев студенты считали, что раннее проявление деменции – это когда пожилые лица активно жалуются на потерю памяти; 72 % студентов считали, что причиной деменции у пожилых пациентов является возрастное старение, тогда как 23 % называли причиной наличие сердечно-сосудистых заболеваний, и только 5 % студентов знали о болезни Альцгеймера. К концу обучающего курса 98,2 % студентов правильно ориентировались в данной проблеме, получив знания о причинах развития данной патологии, возможностях активной социально-медицинской реабилитации на ранних этапах заболевания. Важно было оценить наличие у студентов основных затруднений в диагностике ранних возрастных когнитивных расстройств, так как это довольно трудно сделать даже специально обученным специалистам. Мнение студентов разделилось поровну: у 50 % не было затруднений, у другой половины затруднения возникали. Все студенты еще раз подтвердили, что и до участия в обучении они сталкивались с пожилыми людьми,

имеющими деменцию, но не могли объективно оценить их состояние как болезнь пожилых людей. Анкетирование показало, что в 100 % случаев студенты высказались, что считают медико-социальную реабилитацию лиц с деменцией на ранних стадиях развития эффективной, так как она улучшает качество жизни геронтов и предупреждает быстрое прогрессирование деменции. После завершения обучения все студенты подчеркнули необходимость внедрения в практику социальных работников курсов по реабилитации пожилых людей с деменцией. Это позволило бы им приобрести необходимые профессиональные компетенции. Все студенты отметили свое изменившееся отношение к данной проблеме, после прохождения курса признав, что когнитивные нарушения это не просто проблема пожилого человека и его семьи, а важная междисциплинарная проблема современного общества. Большая часть (65 %) студентов выразили желание принять участие в интерактивном семинаре по данной проблеме. Инновационный подход в образовании студентов заключается в том, что овладев необходимыми компетенциями, выпускники могут обеспечить комплексное сопровождение (педагогическое, психологическое, социальное, медицинское) клиентов, в том числе и людей, страдающих деменцией.

### **Выводы**

1. По результатам анкетирования выявили, что студенты – будущие социальные работники, сталкиваясь с проблемой когнитивных нарушений, не всегда понимают и адекватно оценивают данную проблему.

2. Обучающий курс показал, что имеется потребность в повышении профессионализма социальных работников во взаимоотношениях с пожилыми лицами на ранних стадиях деменции. Распространенное мнение студентов в невозможности реабилитации лиц с деменцией ошибочно. Реабилитация на ранних стадиях развития деменции возможна, так как она улучшает качество жизни и предупреждает дальнейшее быстрое развитие деменции.

3. Постобразовательный анализ данных показал, что существует необходимость включения в курс обучения цикла занятий по проблеме деменции. Разработанный курс занятий позволил повысить профессиональные компетенции будущих социальных работников.



4. На современном этапе для студентов данной специальности необходимо разработать электронные пособия, включающие различные тренажеры по овладению компетенциями в решении вопросов по уходу, оказанию консультативной помощи родственникам больных с деменцией, направленные на подготовку к будущей профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Азимова Ю. Э., Табеева Г. Р. Нарушения памяти как междисциплинарная проблема // *Consilium Medicum*. – 2009. – № 2. – С. 18–22.
2. Бачинская Н. Ю. Интеллектуально-мнестическая деятельность и личностные особенности при старении и возраст-зависимой патологии головного мозга: автореф. дис. д-ра мед. наук. – Киев, 2005.
3. Гаврилова С. И., Колыханов И. В., Федорова Я. Б и др. Возможности превентивной терапии болезни Альцгеймера: результаты 3-летнего проспективного открытого сравнительного исследования эффективности и безопасности курсовой терапии церебролизином и кавинтоном у пожилых пациентов с синдромом мягкого когнитивного снижения // *Журнал неврологии и психиатрии*. – 2010. – Т. 110, № 1. – С. 62–69.
4. Захаров В. В., Яхно Н. Н. Нарушения памяти // *Международная классификация болезней (10-й пересмотр)*. Клинические описания и указания по диагностике. – М.: ГЭОТАР-Мед, 2003. – С. 1506.
5. Дума С. Н. Отношение врачей первичного звена к ранней диагностике и лечению когнитивных нарушений // *Журнал «Психические расстройства в общей медицине»*. – 2010. – № 3. – С. 60–64.
6. Мельникова М. М., Дума С. Н., Гераскина Т. С. Медико-социальные аспекты деменции в обучающем курсе студентов НГПУ по специальности «Социальная работа» // *Актуальные вопросы неврологии: сборник тезисов 11-й межрегиональной с международным участием научно-практической конференции с обсуждением смежных вопросов неврологии, педагогики и психологии*. – Новосибирск, 2012. – С. 86–87.
7. Мельникова М. М. Несбалансированное питание как фактор риска алиментарно-зависимых заболеваний // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета: электронное научное издание*. – 2014. – URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/614>
8. Peterson R. S., Touchon J. Consensus in mild cognitive impairment. Research and practice in Alzheimers disease // *EADS-ADCS Joint Meet*. – 2005. – № 10. – P. 24–32.

**О. А. Кононова**

*(асп. кафедры биологии ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский  
государственный университет», г. Сыктывкар)*

## **ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПОПУЛЯЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕДКИХ ВИДОВ РАСТЕНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

В статье изложены результаты школьных мониторинговых исследований ценопопуляции редкого для Вологодской области вида *Gentiana cruciata* L., которые включают ежегодную оценку онтогенетических спектров, численности, плотности и семенной продуктивности особей. В ходе восьмилетних наблюдений установлено, что при полном исключении антропогенных воздействий ценопопуляции *G. cruciata* стареют и снижают численность. Результаты исследований свидетельствуют о том, что для благополучного существования этого вида необходимы меры охраны, предотвращающие зарастание луга и связанное с ним изменение экологических условий. Для подтверждения данных выводов необходима организация стационарных мониторинговых наблюдений ценопопуляций вида в сообществах, подверженных слабому антропогенному воздействию.

*Ключевые слова:* *Gentiana cruciata*, редкий вид, популяционный мониторинг, ценопопуляция, онтогенетический спектр, численность, плотность, семенная продуктивность, Вологодская область.

**O. A. Kononova**

## **EXPERIENCE OF POPULATION RESEARCHES OF RARE SPECIES OF PLANTS BY STUDENTS OF RURAL SCHOOL**

In the article the author shows the results of school monitoring researches of the cenopopulation of rare species of *Gentiana cruciata* for Vologda region. The results include an annual estimation of ontogenesis spectra, number, density and seed efficiency of the

individuals. During the eight years observation there is established that at a complete elimination of anthropogenous influences cenopopulations of *G. cruciata* grow old and reduce their number. Results of the researches evidence that the measures of protection preventing an overgrowing of meadows and the change of ecological conditions related with it are necessary for well-being existence of this species. The organization of stationary monitoring observation of cenopopulations of the species in associations subject to weak anthropogenous influence is necessary for confirmation of these inferences.

*Keywords:* *Gentiana cruciata*, rare species, population monitoring, cenopopulation, ontogenesis spectrum, number, density, seed efficiency, Vologda Region.

Необходимость сохранения биологического разнообразия на нашей планете в последние десятилетия вошла в число глобальных экологических проблем, в связи с чем международной организацией ЮНЕСКО в системе образования была провозглашена в качестве основной доктрины концепция «Экологическое образование в интересах устойчивого развития» [4, с. 283]. Эта концепция представляет собой нормативный прогноз будущего развития человечества, обеспечивающий ему выживание и непрерывное развитие в условиях сохранения окружающей природной среды. Переход на путь устойчивого развития в системе образования подразумевает создание такой модели образовательной системы, которая смогла бы найти выход из кризисного состояния. С этой точки зрения образование должно представлять собой управляемую опережающую систему, которая предвидела бы и удовлетворяла потребности будущего общества [4, с. 52]. Правительствам всех государств международным экологическим движением педагогов было рекомендовано рассматривать политику и практику в области образования в свете глобального экологического кризиса [4, с. 79]. Одной из перспективных схем построения экологического образования в последние два десятилетия стала проектно-созидательная модель обучения, главным звеном которой является личностно-деятельностный подход, отводящий ведущую роль деятельности [4, с. 60]. Знания в этой модели, внедряемой в школьное образование через проектно-исследовательскую деятельность учащихся, служат средством саморазвития личности.

По мнению специалистов, исследовательская деятельность как отдельный тип учебной деятельности предлагает свои специфические ценности, нормы, традиции и формы реализации этой практики. Это связано с тем, что исследовательская деятельность имеет дело с несколько иным содержанием образования – под ним понимается не определенный объем предметной информации, а функциональные навыки мышления, развиваемые средствами учебного исследования [6, с. 143]. В Вологодской области многие образовательные учреждения, включая школы, широко внедряют в образовательный процесс учебно-исследовательскую деятельность, направленную на изучение биоразнообразия своих поселений. Одним из приоритетных ее направлений служат популяционные исследования. Они не только развивают у детей экологическую грамотность и любовь к родному краю, но и помогают специалистам из академических и вузовских учреждений получать новую информацию о состоянии редких видов в регионе и разрабатывать меры их охраны. Очень часто в проведении популяционных исследований принимают участие обучающиеся малокомплектных сельских школ [3, с. 238–241], в число которых входит и МОУ «Аристовская основная общеобразовательная школа» Великоустюгского района. Ученики школы в течение восьми лет (2006–2013 гг.) проводят стационарный мониторинг горечавки крестовидной (*Gentiana cruciata* L.). Основная цель исследований – изучение ежегодных изменений возрастной структуры, численности и плотности ценопопуляций вида, а также семенной продуктивности разновозрастных особей. Собирая созологические данные, школьники, по сути, принимают участие в ведении Красной книги Вологодской области [2].

*G. cruciata* (*Gentianaceae*) – это крупное и красивое многолетнее травянистое растение с бореальным европейско-западноазиатским ареалом распространения. В России вид встречается в Западной Сибири, на северо-востоке европейской части страны в бассейнах рек Онеги и Северной Двины. За пределами России он распространен в средней и западной Европе, на Кавказе, Малой и Средней Азии [5]. В Вологодской области горечавка крестовидная охраняется с 1993 года, в региональной Красной книге [2] она отнесена к редким, потенциально уязвимым видам (статус *Забс/NT*). *G. cruciata* пока найдена только в Великоустюгском районе, где по гербарным сборам

и литературе известно 11 местонахождений. Вид произрастает на суходольных склоновых и террасных лугах в долинах рек единичными экземплярами или небольшими компактными группами, образуя устойчивые ценопопуляции с преобладанием генеративных особей (53–55 %) [2, с. 136]. В Вологодской области вид находится на северной границе своего ареала. Естественными лимитирующими факторами для горечавки крестовидной являются: 1) произрастание на границе ареала; 2) хорошо выраженная избирательность в отношении почв – растение предпочитает нейтральные почвы, так как явно тяготеет к местам выхода известняков; 3) небольшое количество особей в популяциях. Антропогенными лимитирующими факторами для вида служат распашка лугов, перевыпас скота и осенне-осенние палы травы.

Для проведения исследований в 2006 году заложены 10 постоянных пробных площадок по 1 кв. м на берегу р. Луженьги в окрестностях д. Власово (Великоустюгский район) на террасном суходольном разнотравно-злаковом лугу, который за все время наблюдений ни разу не использовался в хозяйственных целях. Каждый год школьники составляют картосхемы пробных площадок, на которые наносят местоположение особей, их возрастные состояния, семенную продуктивность, численность и плотность. При проведении исследований учащиеся используют методические указания из программы школьного экологического мониторинга популяций редких растений [7, с. 222–237].

В луговом сообществе с горечавкой крестовидной произрастает 25 видов; общее проективное покрытие травостоя – 100 %; высота основной массы растений – 30 см. В травостое преобладает *Poa nemoralis*, встречаются *Prunella vulgaris*, *Fragaria vesca*. В границах площадок имеется подрост *Pinus sylvestris*, *Alnus incana* и *Populus tremula* высотой 0,5–2,5 метра, занимающий в проекции на землю до 20 % площади.

Изменения погодичной численности и плотности ценопопуляции *G. cruciata* отражены в табл. 1. Из приведенных данных следует, что в течение первых 5 лет наблюдалась положительная динамика численности и плотности, но в последние три года эти показатели резко снизились. Показатели семенной продуктивности и урожайности семян исследуемой ценопопуляции отражены в табл. 2. Из приведенных данных следует, что на протяжении первых трех лет (2006–2008 гг.)

у всех особей увеличивалась семенная продуктивность и, соответственно, возрастала урожайность. В 2009 году она снизилась почти до нуля, так как почти все цветки и незрелые плоды оказались поврежденными вредителями. В 2010 году семенная продуктивность и урожайность снова повысились, но в течение последующих двух лет они начали падать, что было вызвано уменьшением количества цветков в соцветиях и перерывом в цветении довольно большой группы особей. В 2013 году семенная продуктивность и урожайность семян вновь возросли, так как зацвели особи, сделавшие одногодичный перерыв в цветении, причем они образовали значительно большее количество цветков и плодов по сравнению с ежегодно цветущими особями.

Таблица 1

**Показатели состояния ценопопуляции *Gentiana cruciata***

Показатели	Годы исследования							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Численность, экз.	44	54	60	66	76	67	65	67
Плотность популяции, экз./м <sup>2</sup>	4,4	5,4	6,0	6,6	7,6	6,7	6,5	6,7
Возрастной спектр	Ц.	Ц.	Ц.	Ц.	П.	П.	П.	Ц.

Примечание: Ц. – центрированный (преобладают генеративные особи), П. – промежуточный (преобладают молодые и старые особи).

Таблица 2

**Семенная продуктивность в ценопопуляции *Gentiana cruciata***

Годы	g1			g2			g3			Урожай семян
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
2006	16	474	7584	5	810	4050	9	474	4266	15900
2007	17	1264	21488	3	4050	12150	2	1264	2528	36166
2008	17	1343	22831	5	16058	80290	4	5642	22568	125689
2009	6	0	0	1	0	0	18	0	0	0
2010	7	1458	10206	1	0	0	19	1323	25137	35343
2011	8	961	768	2	2268	4536	17	929	15793	28017
2012	–	–	–	10 нецв.	–	–	16	902	14432	14432
2013	1	4200	4200	–	–	–	30	3182	95460	99660

Примечание: g<sub>1</sub> – молодая генеративная особь, g<sub>2</sub> – зрелая генеративная особь, g<sub>3</sub> – старая генеративная особь, 1 – количество особей, 2 – семенная продуктивность одной особи, 3 – урожайность, нецв. – нецветущая особь.

В 2006–2009 годы в популяции наблюдался центрированный возрастной спектр (табл. 1), в 2010 году он сменился на промежуточный (бимодальный), который сохранялся на протяжении трех последующих лет, но в 2013 году снова стал центрированным (табл. 1), что говорит об увеличении особей генеративной фракции. *G. cruciata* относится к многолетним, вегетативно малоподвижным растениям, поэтому для нее более благополучным следует считать центрированный возрастной спектр. Смена спектра на бимодальный на фоне снижения семенной продуктивности свидетельствует о деградации ценопопуляции.

В ходе восьмилетних наблюдений установлено, что при полном отсутствии антропогенного воздействия (умеренном хозяйственном использовании луга) ценопопуляции *G. cruciata* резко снижают численность и стареют – в онтогенетическом спектре вследствие ускоренного прохождения стадий жизненного цикла начинают преобладать особи постгенеративной фракции. Генеративные особи, попадая в угнетенные условия, переходят в квазисенильное состояние: морфологически они похожи на субсенильные растения, но сохраняют способность к омоложению, поэтому через некоторый период времени, как правило, через год, снова цветут и плодоносят. В связи с квазисенильностью в определенные годы наблюдается временное повышение семенной продуктивности особей, которое не следует принимать за показатель благополучия состояния ценопопуляции. Данные явления возникают на фоне усиления ценотической конкуренции, возникающей при зарастании луга кустарниками и деревьями.

Из результатов мониторинга состояния ценопопуляции *G. cruciata* следует, что для благополучного существования вида не требуется введения абсолютного заповедного режима. Для успешного сохранения его ценопопуляций необходимы меры охраны, включающие слабые регуляторные воздействия, такие как сенокошение и умеренный выпас скота, которые предотвращают закустаривание (залесение) лугов и связанное с ним изменение экологических условий.

Для подтверждения вышеизложенных выводов была необходима организация дополнительных стационарных мониторинговых наблюдений ценопопуляций *G. cruciata* в фитоценозах, подверженных антропогенному воздействию (пастьба, сенокошение, рекреация)

разной степени интенсивности. В связи с чем в полевой сезон 2013 года обучающимися МОУ «Аристовская ООШ» заложены постоянные пробные площадки для проведения стационарного мониторинга еще одной ценопопуляции *G. cruciata*, расположенной в сообществе суходольного разнотравно-злакового луга на берегу р. Северной Двины в окрестностях крупного населенного пункта поселка Кузино (Великоустюгский район). Данный фитоценоз используется для рекреации и непродолжительного выпаса.

Проводимая школьниками работа имеет не только важную практическую природоохранную ценность, но, прежде всего, приносит огромную пользу для самих детей, так как способствует организации их познавательной деятельности и ориентирует их на самостоятельное овладение новой информацией. В условиях перехода на стандарты второго поколения (ФГОС) подобная форма внеурочной занятости становится все более актуальной [1].

### Список литературы

1. Борцов А. Н. Формы внеурочной деятельности учащихся в системе непрерывного ботанического образования «школа–вуз» // Ботаническое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы I Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 13–15 мая 2013 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – С. 169–170.
2. Красная книга Вологодской области. Т. 2: Растения и грибы / отв. ред. Г. Ю. Конечная, Т. А. Сулова. – Вологда: ВГПУ: Русь, 2004. – 360 с.
3. Непрерывное экологическое образование: от этапа к этапу. Опыт Вологодской области. Ч. II / под ред. Л. А. Коробейниковой. – Вологда: ВИРО, 2001. – 268 с.
4. Философия экологического образования / отв. ред. И. К. Лисеев. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 416 с.
5. Флора северо-востока европейской части СССР. Т. IV. – Л.: Наука, 1977. – С. 60.
6. Ширяева Н. А. Специфика реализации исследовательской деятельности в организации образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 143–147.
8. Экологический мониторинг в школе: программы и рекомендации по проведению непрерывной экологической практики / под ред. Л. А. Коробейниковой. – Вологда: ВИРО, 2000. – 260 с.



# ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 159.947

**О. Е. Игнатенко**

*(ст. преподаватель кафедры коррекционной педагогики  
и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», г. Новосибирск),*

**О. К. Агавелян**

*(д-р психол. наук, проф. кафедры коррекционной педагогики  
и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПРОЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье представлены основные теоретические концепции толерантности и прощения. Прощение рассматривается как феномен межличностного общения, который предполагает проявление ценностного отношения к субъекту общения. Субъектами прощения могут выступать и тот, кто просит прощения, и тот, кто прощает. Раскрыты характеристики прощения в межличностных отношениях как самостоятельного социально-психологического феномена. Этими характеристиками выступают: мера, избирательность, парциальность и активность.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, толерантность, прощение, характеристики прощения, мера прощения, парциальность прощения, избирательность прощения.

**О. Е. Ignatenko, O. K. Agavelyan**

## **ON THE ISSUE OF FORMATION OF THE TOLERANCE AND FORGIVENESS MECHANISM OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY**

The article deals with the basic theoretical concepts of tolerance and forgiveness. The forgiveness is considered as a phenomenon of interpersonal communication which assumes display of the value relation to the subject of communication. Subjects of forgiveness are also a person who apologizes, and a man who forgives. The author shows forgiveness characteristics in the interpersonal relations as independent social and psychological phenomenon. These characteristics are the following: measure, selectivity, partiality and activity.

*Keywords:* interpersonal relationships, tolerance, forgiveness, characteristics of forgiveness, forgiveness level, forgiveness partiality, forgiveness selectivity.

Современный этап образовательной системы характеризуется развитием включенного инклюзивного подхода к разным категориям детей. Особенно это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. Общество характеризуется ростом социальной напряженности, нетерпимости, конфликтности, что отражается в межличностных трудностях как в диаде «педагог – ученик», так и в диаде «родитель – педагог». В связи с этим на первое место выдвигается ряд нравственных проблем, в том числе и проблема преодоления интолерантного отношения и выход на толерантные формы взаимоотношений, которые косвенно или прямо должны привести участников процесса общения к системе взаимного прощения.

Особый вклад в разрешение этой проблемы внес Л. Н. Толстой, излагая свою концепцию «непротивления злу насилеи». Чтобы быть готовым к непротивлению злу, человек должен побороть гордыню, стремление выделиться, быть лучше других, воспитать в себе терпимость. Л. Н. Толстой терпимость отождествляет со смирением. Именно в нем видится ему спасение отдельного человека и человечества в целом. Он раскрывает некоторые содержательные характеристики смирения, к ним можно отнести гибкость как проявление мудрости, силы духа; преодоление в себе гордости, самовозвеличивания, стремления выделиться, прославиться, которые, в свою очередь, показывают низость духа; нежелание как сознательный отказ от злых поступков; любовь. Большое влияние на формирование такой позиции оказало изучение основ индуизма [3].

Н. К. Рерих предложил концепцию «терпимости как активной формы взаимодействия». Нетерпимый человек «не милосерден... не великодушен и не знает доверия» [2]. Терпимость приобретает-ся путем воспитания в себе терпения, а испытание терпением, как полагает Н. К. Рерих, есть одно из высоких испытаний. Важным условием воспитания терпения – терпимости в себе Н. К. Рерих видит сдерживание раздражительности, изжитие личностных страхов и эгоцентризма, а также культивирование в себе любви.

Концепция «смирения как миропонимания» была предложена А. Швейцером. Его этическое учение «Благоговение перед жизнью» иначе называют «этикой смирения». В основе этики смирения лежит миропонимание как уважение жизни, жизнеутверждение. Главный этический постулат этики А. Швейцера основывается на уважении присущей всему живому воли к жизни, эта воля выражается в действиях, поступках человека, человек с данным миропониманием не просто живет, а по-настоящему испытывает жизнь. Причем жизнь для такого человека священна, даже та, что находится на низшей границе шкалы ценностей. Деятельность человека А. Швейцер непрерывно связывает с реализацией нравственной ответственности и нравственного долга [5].

Русская философская мысль XIX–XX веков рассматривает толерантность как особое нравственное состояние духовной жизни, в котором человек выражает самого себя. В религиозной философии Н. А. Бердяева толерантность представлена как свобода искания, свободная воля человека, его творчество.

Говоря о толерантности, необходимо отметить творчество А. А. Ухтомского, который провозглашал гармонию и любовь к ближнему. Внимание к «другому», который находится рядом, у А. А. Ухтомского рассматривается как краеугольный камень этики коллективизма.

Как видим, во все времена развития человеческого общества, в любой сфере деятельности толерантное отношение и умение подготовить личность к адекватному социальной ситуации прощению другого является знаковым в процессе формирования положительной социально-педагогической среды. Данная позитивная среда – неизменный спутник всех попыток внедрения инклюзивного образования, когда то или иное состояние субъекта воздействия являет

собой определенное отличие от других детей в познавательной деятельности, эмоционально-волевой сфере, в сфере моторного взаимодействия и некоторых характерологических особенностей.

Одной из задач воспитания современного поколения педагогов является формирование той мировоззренческой среды, которая позволит осознать не только меру своей ответственности в профессиональном плане в системе передачи знаний, но и умение увидеть в каждом ученике образ гражданина, который не всегда укладывается в рамки общепринятых физиологических и психологических нормативов. Кроме этого, в системе формирования мировоззренческой среды, одним из векторов отношений является взаимоотношение с родителями данной категории детей. В процессе работы по формированию образа студента – будущего педагога, особое внимание при дискуссиях о толерантном и интолерантном отношении к субъекту деятельности обращаем на феномен прощения, который и предлагаем в процессе сензитивных тренингов.

Прощение затрагивает все сферы человеческой деятельности. Особенно актуальной проблема прощения является в студенческой среде, поскольку студенческие годы – это особая фаза социализации, в которой формируются моральные ценности, внутренняя позиция по отношению к себе и по отношению к другим людям.

Философский подход обогащает наше понимание феномена прощения. Античные философы (Сократ, Эпиктет) считали, что настоящая жизненная ценность заключается в способности человеческой души к прощению [1]. Французские мыслители (М. Монтень, Ф. де Ларошфуко) рассматривали прощение в контексте дружбы и вражды. Попытки установить, что такое прощение, делали немецкие мыслители XIX века: А. Шопенгауэр считал прощение идентичным забыванию, а Ф. Ницше определял прощение, прежде всего, как отсутствие мести. Принципы всепрощения, «непротивления злу насилием», «всеобщей любви» лежали в основе так называемого «толстовства», возникшего в конце 1880-х годов. Л. Н. Толстой проповедовал любовь, смирение, возмездие добром за зло. И. Ильин, христианский философ XX века, разделял личное прощение, когда человек может простить свою личную обиду, и так называемое «божественное» прощение, когда поступок обидчика уже становится

делом общества. Детально описывал феномен прощения в XX веке французский философ В. Янкелевич. Прощать, по его мнению, – это освобождать обвиняемого от его вины, наказания, или от части его наказания, или же освобождать его до окончания его наказания. Для Янкелевича настоящее прощение – безусловное, но, в отличие от безусловного прощения с точки зрения христианства, это не волевое решение, а порыв сердца, который внезапен, спонтанен и длится мгновение. Кроме того, для прощения необходима просьба о прощении со стороны обидчика, в отличие от христианской позиции, которая предполагает, что обидчик может не делать первый шаг и не раскаиваться. Такое «чистое» прощение – это скорее идеал, к которому каждый человек должен стремиться, некий «измерительный эталон для оценки» [6].

Одновременно с философами проблему прощения стали рассматривать и психологи (В. Франкл, Э. Фромм, Ж. Пиаже, К. Изард). Теоретическому рассмотрению процесса прощения посвящены работы Р. Энрайта, М. Сантоса, Р. Аль-Мабука, Э. Гассина. Они выделяют четыре ступени процесса прощения [1]:

- 1) фаза открытия;
- 2) фаза принятия решения;
- 3) фаза действия;
- 4) фаза результата.

Фаза открытия включает в себя признание факта обиды, наличие гнева. Вторая ступень – фаза принятия решения – состоит из готовности человека избавиться от душевной боли, чувства обиды через прощение. На третьей ступени появляется эмпатия, сочувствие к обидчику, и наконец, фаза результата означает понимание того, что прощение имеет позитивное значение как для прощающего, так и для обидчика.

Наряду с теоретической концепцией прощения А. С. Чукова выделила основные характеристики прощения как самостоятельного социально-психологического феномена. Этими характеристиками выступают: мера, избирательность, парциальность [4].

Она считает, что мера прощения дается обиженным, прежде всего, на основе морально-нравственной оценки поступка. Условия, при которых прощение дается, формируются либо исходя из морально-нравственных мотивов самого субъекта прощения, либо исходя

из каких-то собственных удобств и выгод, либо под влиянием общественного мнения. Таким образом, в качестве основных явлений, определяющих меру прощения, выступают понимание партнера, его внутреннего мира, способность встать на позицию другого, эмпатия, сострадание и сопереживание.

Парциальность прощения, по мнению А. С. Чуковой, проявляется в том, что для одного и того же субъекта прощения существует ряд действий, которые могут быть прощены так или иначе с учетом определенных обстоятельств, и ряд поступков, которые простить не представляется возможным ни при каких обстоятельствах. Парциальность может иллюстрировать механизм понимания не только внутреннего мира другого, но и самопонимания: человеку легче прощать те поступки, по поводу которых ему когда-то приходилось искать прощение самому.

Избирательность может определяться отношением к самому обидчику и зависеть от возраста, пола, социального статуса, психологической дистанции объекта прощения и т. п. Данная характеристика определяется взаимоотношениями с положительно значимым человеком, а также феноменом межличностной идентификации.

Проблема прощения в студенческой среде рассматривается через призму межличностных отношений, включающую в себя построение конструктивных взаимодействий, неизбежное возникновение конфликтов и попытку их разрешения.

Прощение можно назвать одной из альтернатив конфликтной ситуации наряду с приспособлением, компромиссом, игнорированием, соперничеством и сотрудничеством.

Таким образом, процесс прощения предполагает активное проявление ценностного отношения к субъекту общения, понимание душевного состояния партнера по общению, уважение к нему, готовность к диалогу. Субъектами прощения могут выступать, с одной стороны, тот, кто просит прощения, и тот, кто прощает. Прощение необходимо для того, чтобы поддерживать и восстанавливать межличностные отношения и улучшать психологическое и физическое самочувствие.

### Список литературы

1. Гассин Э. А. Психология прощения // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 93–102.
2. Рерих Н. К. О вечном. – М.: Республика, 1991. – 150 с.
3. Толстой Л. Н. В чем моя вера? – М.: Республика, 1991. – 94 с.
4. Чукова А. С., Гриценко В. В. Теоретические основы исследования прощения как феномена межличностного общения // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 5. – С. 16–22.
5. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Наука, 1984. – 168 с.
6. Янкелевич В. Прощение // Ирония. Прощение: пер. с фр. / послесл. В. В. Большакова. – М.: Республика, 2004. – 335 с.

**Т. Л. Чепель**

*(канд. психол. наук, доц., проф. кафедры психологии и педагогики  
ИЕСЭН ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», г. Новосибирск),*

**М. Е. Луцкая**

*(асп. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», директор центра родительства  
и детства «Удивляндия», г. Новосибирск)*

## **СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ КАК ГАРАНТИЯ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается проблема проектирования и создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с новой образовательной ситуацией. Она определяется вступившим в силу федеральным законом об образовании и разворачивающейся практикой инклюзивного обучения детей в массовой школе. Особое внимание уделено изменению парадигмы деятельности ПМПК – комиссий, определяющих эти условия.

*Ключевые слова:* специальные образовательные условия, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

**T. L. Chepel, M. E. Lutskaya**

## **SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS AS QUALITY ASSURANCE OF INCLUSIVE EDUCATION**

The authors analyze the problem of creation and realization of special educational conditions for children with limited opportunities of health according to a new educational situation. This situation is defined by the Federal educational law which has come into force and inclusive practice at general education school.



The special attention is paid to paradigm of changing activity of PMPC – commissions which define these conditions.

*Keywords:* special educational conditions, children with limited opportunities of health, inclusive education.

Инклюзивное образование в РФ преодолело этап научных и общественных дискуссий, миновало период эксклюзивных инициатив отдельных школ и детских садов, стадию экспериментальных проектов различного масштаба и вступает во времена массовой образовательной практики. В соответствии с действующим федеральным «Законом об образовании в РФ», инклюзия должна осуществляться в каждой образовательной организации, если родители выбирают ее как наиболее подходящую и желаемую для обучения своего ребенка с особыми потребностями. Это ставит перед всей системой образования особые, новые и сложные задачи, без решения которых такой инновационный вариант образования детей с ограниченными возможностями здоровья может оказаться не только неэффективным, но и даже опасным как для самих особенных детей, так и для их сверстников, для педагогов, для образовательной ситуации в целом.

Вопрос о рисках инклюзии, которые необходимо достаточно глубоко осмысливать для того, чтобы своевременно предупреждать, неоднократно обсуждался в специальной литературе [1; 4]. Наступило время говорить о тех условиях, без которых инклюзивная практика не гарантирует качественного решения проблем обучения и социализации детей, имеющих те или иные проблемы в развитии. Среди них, с нашей точки зрения, наиболее значимую роль играют специальные образовательные условия, которые должны создаваться ребенку с ОВЗ в любой образовательной организации – и в общеобразовательной школе, в детском саду – в условиях инклюзии, и в специально созданных организациях, реализующих адаптированные программы для детей различных типологических групп.

В статье 5 действующего федерального закона («Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации») не только установлены гарантии права каждого человека на образование, но и зафиксирована ответственность государственных органов разного уровня за реализацию этого права посредством создания «соответствующих социально-

экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различного уровня и направленности в течение всей жизни» [6].

В другой статье закона уточняется, что управляющими органами должны создаваться «необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [6].

Важно отметить, что закон вновь закрепил позиции родителей как субъектов, имеющих *право выбирать*, и *обязанность системы образования* – обеспечивать специальные образовательные условия для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, более того – усилил последнюю позицию статьей 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников». В ней, среди других обязательных требований к педагогу, выделено одно, чрезвычайно важное в обсуждаемом контексте, – «учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями».

Таким образом, понятие «специальные образовательные условия» представлены в российском образовательном законодательстве как обязательные, гарантированные каждому особенному ребенку средства реализации его образовательных прав. Чрезвычайно важно и то, что законом совершенно четко и однозначно определены обязанности различных субъектов по реализации этих прав:

- органы управления образованием обязаны обеспечивать специальные условия образования финансово и организационно;
- образовательные организации – предоставлять всю полноту необходимых ребенку специальных образовательных условий,

следуя рекомендациям психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК);

- ПМПК эти условия обязаны определять, описывать на основе глубокой диагностики психофизических особенностей каждого ребенка;

- педагогические работники обязаны эти условия соблюдать в своей ежедневной практике работы с детьми.

Все названные субъекты, имеющие отношение к реализации на практике права ребенка с особыми образовательными потребностями на инклюзивное образование, должны однозначно и четко понимать, что именно им необходимо делать в той новой педагогической реальности, которая называется инклюзивным образованием, какова их степень ответственности за выполнение своих обязанностей, каковы критерии оценки полноты и адекватности их профессиональных действий, какими ресурсами они должны располагать, чтобы справиться с новыми для себя задачами.

Чтобы «у семи нянек дитя не осталось без глаза», всем субъектам необходим некий алгоритм, определяющий последовательность их действий: кто начинает, кто продолжает, кто действует параллельно, кто имеет право корректировать и т. д. Очевидно и то, что каждый из субъектов, причастных к реализации прав детей с ОВЗ на инклюзию, то есть на специальные образовательные условия в общеобразовательной среде, должен осознать степень новизны предстоящего дела: что новое предстоит делать директору школы, а что – педагогу, что нового предполагает деятельность ПМПК в инклюзивном образовательном пространстве, а с чем придется определиться заново государственным и муниципальным органам управления.

Думается, на этом этапе развития образовательной инклюзии, особо значимой, системообразующей в этом процессе становится роль психолого-медико-педагогических комиссий [2; 4; 6]. Ее позиция должна быть переопределена и понята и самими специалистами этих комиссий, и теми, кто будет следовать их рекомендациям в своей управленческой и педагогической практике. Очевидно, именно с ПМПК должно начаться обновление подходов, технологий в работе с детьми, испытывающими трудности в обучении в силу наличия у них тех или иных ограничений в здоровье.

У ПМПК в условиях инклюзивной практики кардинально меняются задачи и целевые установки. Задачи работы комиссий исторически определялись необходимостью отбора детей с отклонениями в развитии, с трудностями в обучении в специальные (коррекционные) школы. Позже их деятельность была обогащена задачами определения индивидуального образовательного маршрута ребенка на основе диагностики его возможностей и ограничений, еще позже – комиссиям предписывалось кроме маршрута определять объем и содержание психолого-педагогической помощи, необходимой ребенку [5].

Сегодня все кардинально меняется: дети с ОВЗ согласно нормам федерального закона, могут учиться «как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (статья 79, п. 4), но во всех случаях для них должны быть созданы специальные образовательные условия. Значит, цель ПМПК заключается не в том, чтобы отбирать детей в специальные школы, и даже не в том, чтобы рекомендовать им образовательный маршрут, а в том, чтобы подбирать для детей адекватные их состоянию специальные образовательные условия.

Не отбор детей, а подбор условий для детей – это не просто игра слов, это, по сути – изменение парадигмы работы ПМПК. Именно от результатов деятельности ПМПК в новой образовательной реальности будет во многом зависеть то, как все другие субъекты – управления образованием, школа, ее директор и коллектив, каждый конкретный учитель и воспитатель, психолог, логопед, тьютор и другие – смогут понять, что им необходимо делать, организуя образовательный процесс для особенного ребенка. Смена парадигмы деятельности ПМПК означает, что меняются и концептуальные, и ценностно-смысловые основания ее работы, и организационные условия, и содержание деятельности специалистов, и технологии их работы, и сам результат – содержание того заключения, которое должно содержать в себе описание всей полноты рекомендаций для образовательной организации и для родителей.

Закон определил само понятие «специальные образовательные условия» как «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных об-

разовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [6]. Это, как квалифицируют специалисты, «общие специальные образовательные условия» [4, с. 303], которые должны в заключении ПМПК для каждого ребенка быть конкретизированы через общеспецифические (необходимые при организации образовательной деятельности для детей той или иной типологической группы) и частноспецифические (адекватные для детей разных дифференциальных групп внутри определенного типа) до самого важного – определения состава индивидуально ориентированных условий, соответствующих образовательным потребностям каждого ребенка.

Именно ПМПК в условиях инклюзии должна проделать такую непростую, проектную по своей сути работу, поскольку общеобразовательная школа, в которую может включаться ребенок с ОВЗ по желанию его родителей, не располагает всей полнотой тех специальных знаний и технологий, которые всегда имелись в специальной школе, у специальных педагогов. Но и это еще не все – ПМПК предстоит выполнить и другую важную работу: определить, возможна ли, показана ли инклюзия для этого конкретного ребенка, решить, какая из моделей инклюзии наиболее отвечает его возможностям. Кроме того, важно не просто дать рекомендации родителям для выбора ими наиболее адекватной из предоставляемых законом форм получения образования и форм обучения, но и провести полноценную психологическую консультацию, в ходе которой родители могут ответственно принять свое решение относительно образовательной судьбы ребенка.

Все эти профессиональные задачи отнюдь не просты, они требуют организационных и технологических изменений в работе специ-

алистов комиссий и, следовательно, их новых профессиональных компетенций. Опыт показывает, что многие годы работы в парадигме «отбора детей» привели уникальных по своему профессионализму специалистов ПМПК к освоению устойчивых алгоритмов диагностических действий, процедур информирования родителей и оформления необходимой документации. Но кроме этого, такой опыт ведет к формированию устойчивых поведенческих стереотипов сотрудников комиссий, специфических внутренних установок, определяющих их отношение к детям с отклонениями в развитии, к их родителям, к общеобразовательным школам и к специальному образованию. Все эти бессознательные установки и поведенческие стереотипы могут оказываться барьерами в освоении новых компетенций, требующихся для работы в новой парадигме, хотя они, безусловно, преодолимы. Это потребует времени и специальных усилий, профессиональной переподготовки, переосмысления смыслов, целей и содержания своей работы, освоения новых психотехнологий. Думается, что существуют значительные профессиональные дефициты в профессиональной готовности сотрудников ПМПК в таких важных областях предстоящей им практики, как консультативная и проектная.

Новая для ПМПК парадигма подбора специальных условий для ребенка (их проектирования, по сути) требует освоения ими командных технологий работы, желательно при включении родителей как субъектов, выбирающих для собственных детей адекватную образовательную среду. Важно, чтобы специалисты ПМПК определили для себя наиболее общие принципы или требования к содержанию заключений, с пониманием того, что все их рекомендации (СОУ) должны отличаться, как минимум, адресностью, адекватностью, вариативностью, динамичностью и полнотой. Каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья – неповторимый индивид и личность, хотя он и может быть отнесен к одной из типологических групп. Каждый обладает собственным ресурсом, а не только ограничениями, а диагностика психологических ресурсов, или зоны ближайшего развития ребенка, или, пользуясь понятиями Л. С. Выготского и А. В. Асмолова, диагностика развития как альтернатива селективной диагностике – пока слабо освоенная специалистами ПМПК технология.

Рекомендации ПМПК должны лечь в основу разработки педагогами инклюзивных школ новых современных технологий или адаптации имеющихся в их распоряжении методов и приемов обучения к потребностям и возможностям особенных детей, которые в условиях инклюзии получают такие дополнительные образовательные ресурсы, как опыт взаимодействия, взаимообучения в коммуникациях со сверстниками.

Ресурсно-ориентированная педагогика, интерактивная педагогика – это спасательный круг для инклюзивных школ, без нее вряд ли имеет смысл включать детей с ограниченными возможностями здоровья в общую образовательную среду. Объяснительно-иллюстративные, учебно-дисциплинарные методы воздействия неадекватны возможностям этих детей, и ПМПК должно настойчиво рекомендовать школам не только адаптировать образовательные программы, менять учебники, использовать специфические технические средства, но и применять особые методы и технологии обучения.

Комиссиям предстоит в своих рекомендациях определять необходимый для ребенка уклад школьной жизни, средства его развития, социализации, самореализации, рекомендуя конкретные формы (кружки, факультативы, секции) внеучебной работы, организации досуга таких детей. И это – тоже относительно новый контекст работы специалистов ПМПК, которые традиционно ограничивались в своих рекомендациях собственно учебными условиями для детей.

Для того чтобы такие рекомендации появлялись, сотрудники комиссий должны иметь совершенно отчетливые и конкретные представления о коррекционно-развивающей роли и уникальных возможностях творческих практик различной направленности (танец, рисование, вокал, хор, ручной труд, театр и т. д.) для детей разных возрастов и типов развития. На сегодняшний день эту область профессиональных возможностей специалистов, подбирающих специальные образовательные условия для детей с ОВЗ, тоже можно отнести к их профессиональным дефицитам.

Особенно важно для тех специалистов, кто не просто занимается диагностикой, но проектирует для детей специальные образовательные условия, с целью их полноценной социализации в условиях инклюзии, получить знания о путях преодоления чувства неполно-

ценности, одиночества, ненужности, маргинальности, которые возникают у детей с ограниченными возможностями здоровья как вторичные психологические проблемы. Уникальным потенциалом в этом отношении обладают специальные дополнительные программы, направленные на развитие креативных способностей детей. Креативность, как известно, не связана непосредственно с уровнем интеллектуального развития, имеет принципиально иную природу, но при этом значительно обогащает личностный потенциал и создает уникальную платформу достижения ребенком самостоятельности и независимости в жизни. А это – одна из основных задач специального образования, которая не теряет своей актуальности в условиях инклюзии, а напротив, должна решаться более успешно в условиях включения ребенка в реальную, гетерогенную социальную среду сверстников.

Признание того, что каждый особенный ребенок обладает тем или иным потенциалом развития и в определенных специальных индивидуально-ориентированных условиях может меняться – еще одна важная концептуальная идея, требующая от ПМПК изменений в организации работы. В условиях инклюзии так называемые «повторные осмотры ребенка» становятся возможными не только по причине диагностических ошибок комиссии, но и остро необходимыми. Ведь любая, позитивная или негативная, динамика в развитии, в обучении ребенка с ОВЗ должна не только отслеживаться школьным консилиумом, но вызывать у педагогов желание изменять специальные условия обучения и воспитания, адаптируя их к меняющемуся ребенку. Школа и детский сад, организуя работу собственного консилиума, имеет возможность вступить в содержательную коммуникацию со специалистами ПМПК, и даже обязана это делать своевременно [1]. Фактор времени здесь чрезвычайно важен – поэтому ПМПК должно инициировать повторные встречи с родителями, педагогами и детьми. В условиях тех парадигмальных изменений в деятельности ПМПК, которых требует инклюзия, кажется важным изменить сам профессиональный лексикон специалистов этой структуры. Вряд ли адекватно определять их действия термином «осмотр», поскольку он не отражает ни цели, ни содержания, ни



технологических шагов, которые должны осуществить специалисты ПМПК при встрече с ребенком.

Думается, что уже представленные рассуждения о парадигмальных изменениях деятельности ПМПК в условиях разворачивания массовой инклюзивной практики, достаточны для того, чтобы оценить масштаб трудностей, проблем, которые предстоит решить всем, кто причастен к реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на специальные образовательные условия, которые должны быть гарантированы им в любой образовательной организации.

Когда осознается сложность и содержание предстоящих перемен, возникает шанс их преодоления. Думается, что понимание смысловых и социальных контекстов инклюзивной практики позволит и сотрудникам ПМПК, и их партнерам (специалистам органов управления образованием разного уровня, руководителям ОУ, учителям, родителям) преодолеть эти трудности и гарантировать детям с ОВЗ их законные права на специальные образовательные условия.

### Список литературы

1. *Борисова Н. Б., Прушинский С. А.* Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М., 2009.
2. *Вольшанская А. Д., Прилуцкая М. И., Протченко Е. М.* Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012.
3. Организация деятельности психолого-педагогических-медико-социальных комиссий: Руководство. (Проект ТАСИС «Поддержка взаимодействия в области образования, здравоохранения и социальной защиты»). – М.: Управление общего и специального образования, 2002.
4. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 213 с.
5. Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (утверждено приказом Минобрнауки России от 24.03.2009 № 95).
6. ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012.

**О. О. Андронникова**

*(канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Данная статья посвящена вопросам теоретического осмысления процессов интеграции и инклюзии в системе образования. Представлен сравнительный анализ понятий интеграции и инклюзии в образовании. Выделены основные дефициты, затрудняющие внедрение инноваций в образовательную среду.

*Ключевые слова:* инклюзия в образовании, интеграция, инноватика, образование, педагогическая поддержка, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**O. O. Andronnikova**

## **EDUCATIONAL INTEGRATION AND INCLUSION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PERSPECTIVES**

This article is theoretical understanding of the processes of integration and inclusion in the education system. The author shows the comparative analysis of the concepts “integration” and “inclusion in education”. The author marks out the basic deficiencies that hamper adoption of innovation into the educational environment.

*Keywords:* Inclusion in education, Integration, Innovation, education, pedagogical support, children with disabilities.

Одной из характеристик современного общества является неуклонный рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Министерства общего и профессионального образования РФ, около 13 миллионов жителей России имеет ту или иную форму инвалидности [2]. Это означает, что приблизительно каждый 11-й человек имеет врожденные или приобретенные ограни-

чения физического или психического развития. Часть из них – дети, которые имеют особые образовательные потребности и нуждаются в соответствующих условиях обучения и воспитания, позволяющих им реализовывать образовательное право, развивать свои способности, достигать успеха.

Множество исследований подтверждают, что такие дети нуждаются в специализированной поддержке и помощи со стороны социального окружения и системы, в которую они включены [5].

Несомненно, вопросы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями имеют свою историю и прошли путь от полного игнорирования до инклюзии. Однако и в настоящий момент данные вопросы остаются нерешенными, вызывают много споров, противоречивых подходов, непонимания со стороны специалистов и общества.

В последнее время в вопросах образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями наблюдается полемика, связанная с противопоставлением понятий «интеграция» и «инклюзия». Такое противопоставление терминов, несомненно, имеет под собой основание и требует методологического прояснения [3].

Понятие «интеграция» (*integratio* – соединение, восстановление, восполнение) рассматривается как процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. Данный термин имеет несколько значений: как объединение каких-либо частей в целое; как процесс взаимного приспособления и объединения.

Инклюзия (*inclusion* – включение, добавление, прибавление, присоединение) рассматривается как включение в некий процесс (в нашем случае в образовательный) или в общность.

Интеграцию за рубежом понимают как форму обучения, в рамках которой ребенок почти все время находится в классе с остальными детьми, а некоторое необходимое время в специализированной среде. При этом необходимо затратить определенное количество усилий для его адаптации к неприспособленной изначально для него среде. Инклюзия понимается как процесс, связанный с изменением существующей образовательной среды и созданием таких правил

и норм, чтобы любой ребенок не зависимо от его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей имел возможность обучаться в обычной школе. И общеобразовательная школа должна обеспечить каждого ребенка необходимым оборудованием и сопровождением для того, чтобы он смог справиться с программой и другими учебными задачами [4].

Необходимо отметить специфику содержательной разницы трактовки терминов, появляющуюся в контексте языковой трансляции. Так, О. Н. Ертанова, рассматривая семантическое значение терминов, обоснованно замечает, что сравнение смыслового наполнения термина в русском и английском языках позволяет сделать вывод, что понятие «интеграция» в русском языке, рассматриваемое как объединение в некое единое целое, сравнимо с английским термином «включение», тогда как включение как присоединение ино-родной части по смыслу соответствует понятию «интеграция», используемому в английской версии [1].

Все это наводит на мысль, что рассматриваемые термины в контексте языкового значения имеют определенное смысловое смещение и не имеют четкой и однозначной трактовки внутреннего содержания.

Возможно, было бы целесообразным развитие в образовательном пространстве России обеих форм включения детей с особыми образовательными потребностями в общественные системы. И такая потребность в превалировании форм интеграции или инклюзии, несомненно, будет зависеть от множества существующих в каждом регионе факторов, начиная от материально-технической базы, заканчивая наличием специалистов, способных осуществлять образовательные процессы, сопровождение и поддержку. Однозначно понятно устаревание прежних форм образования таких детей, не включающих их в социальные процессы. Гибкость в активизации интеграции или инклюзии в переходе от традиционной системы обучения детей в изолированных учреждениях к совместному обучению в массовой школе позволит все же преодолеть социальную неготовность и страхи к изменениям такого рода.

В любом случае в задачи современной образовательной системы входит устранение явных на данный момент барьеров включения детей с особыми образовательными потребностями в общую образо-

вательную среду. Это вызывает необходимость трансформации системы образования, включая изменение самого отношения к таким детям как со стороны общества в целом, так и со стороны самих воспитателей, педагогов, родителей, детей.

К большому сожалению, в настоящий момент присутствие в системе образования детей с особенностями развития рассматривается не как нормативный факт, а как некое досадное недоразумение, трудности, которых можно было бы избежать. Именно такой подход и вызывает сложности принятия и перехода от изоляции к включенности в общество детей-инвалидов.

В современных психолого-педагогических исследованиях интеграция понимается как специфическая форма сосуществования людей с ограниченными возможностями в нормативном социальном окружении, в рамках которого общество поддерживает возможности осуществления равных прав и свободу выбора. Особенно этот процесс касается вопросов осуществления права на образование, реализации различных социальных функций. Необходимо отметить, что инклюзия в системе образования должна касаться вопросов образовательных маршрутов и возможностей не только детей с особыми образовательными потребностями, возникающих в результате специфики развития, но и детей так называемой группы нормы, имеющих особые потребности и направленность. Так ребенок с ярко выраженной художественной направленностью должен иметь возможность обучаться в соответствии со своими предпочтениями, темпом усвоения знаний и способностями, а не быть вынужденным находиться в жестко политехнической системе. Так же любой ребенок, на наш взгляд, должен иметь выбор обучения в инклюзивном или не инклюзивном классе.

Однако стоящие перед современным образованием задачи на данный момент не могут быть решены в результате отсутствия методологически четко разработанной стратегии и методов ее реализации.

Сложности реализации педагогической интеграции связаны в первую очередь с закономерными процессами невозможности внедрения основных новшеств современного инклюзивного образования в действительность педагогического процесса. Необходимо заметить, что такая ситуация на данный момент свойственна большин-

ству педагогических инноваций. Рассматривая вопросы внедрения инновационных процессов в систему образования, необходимо отметить некоторые закономерности, свойственные всем инновационным процессам. Анализом современного состояния системы педагогического инновационного движения занимается педагогическая инноватика.

Педагогическая инноватика – достаточно новое направление педагогической деятельности, возникшее в конце прошлого столетия. Суть данного направления педагогической деятельности заключается в создании, оценке и освоении педагогическим сообществом педагогических новшеств. При этом важными аспектами педагогической инноватики являются не только вопросы практической реализации новшеств, но и система знаний, обосновывающая педагогическую инноватику, выделяющая ее принципы, основные научные постулаты и категории. Все это создает методологию педагогической инноватики как научной системы.

Именно педагогическая инноватика со своим методологическим аппаратом является адекватным средством обоснования, анализа и проектирования модернизации современной системы образования. Для того чтобы обозначить роль и специфику инноватики в контексте внедрения инклюзивных процессов в систему образования, рассмотрим основные понятия педагогической инноватики.

Во-первых, необходимо разграничить понятия «нововведения» и «новшества». Педагогическое новшество рассматривается нами как некая идея, технология или система. А вот нововведением выступает сам процесс реализации педагогического новшества в конкретную систему обучения. Именно через разработку систем нововведений может осуществляться управление развитием образовательных систем. Достаточно часто понятие «нововведение» рассматривают как идентичное понятию «педагогическая инновация».

Необходимость разделения понятий «педагогическое новшество» и «нововведение» обусловлено потребностью обозначения скрытой в современной системе образования проблемы. В настоящий момент система образования буквально наполнена педагогическими новшествами, однако несмотря на изрядный объем и широкий диапазон новшеств, педагогическая система никак не может выйти

из кризиса и преодолеть возникающее противоречие между существующей системой образования и потребностями практики. На наш взгляд, это происходит еще и потому, что педагогические новшества, несмотря на свою привлекательность и востребованность современной системой образования, не могут быть адекватно реализованы без надлежащей системы организации и управления инновационными процессами. Недостаточно просто создать педагогическое новшество, необходимо понимать, каким образом оно может быть внедрено, освоено и сопровождено в конкретном образовательном процессе. Без разработанной системы управления внедрение новшеств становится либо невозможным, либо вызывает большое количество проблем и последствий, потребность в решении которых снизит либо вовсе отменит эффект от новшества.

Ключевым для инноватики является понятие инновационного процесса. Принято рассматривать инновационные процессы в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. Именно сочетание этих аспектов опосредует условия, в которых инновационные процессы происходят. Определенные созданные условия могут как способствовать, так и препятствовать течению реализации инновационного процесса. На наш взгляд, при реализации инновационного процесса необходимо создать те условия, которые способствовали бы его продвижению. Стихийное течение инновационных процессов зачастую приводит к замедлению либо нивелированию реализации новшеств.

Инновационный процесс состоит из единства трех составляющих: создания, освоения и применения новшеств. Именно это единство и является фокусом внимания педагогической инноватики как научной дисциплины. Инновационный процесс имеет циклический характер и состоит из нескольких этапов: возникновение новшества, рост, зрелость новшества, его проработанность, освоение, распространение нововведений, насыщение, рутинизация, кризис, окончание. Данный цикл характерен для любого инновационного процесса и является закономерным акмеологическим явлением.

Другое понятие инноватики – инновационная деятельность, которая рассматривается нами как комплекс мер по реализации инновационного процесса на каком-либо уровне образования. Как основ-

ные функции инновационной деятельности выделяются изменения в компонентах педагогического процесса, начиная от смыслового наполнения обучения, до системы управления учебным процессом и конкретных технологий. Инновационная деятельность обладает целостностью, интегральностью и системностью, это отличает ее от локальных экспериментов, не затрагивающих специфику функционирования системы обучения.

Исходя из всего вышеперечисленного, формируется объект и предмет педагогической инноватики. Объектом данной науки должен выступать сам процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Тогда как предметом могут являться системы отношений, возникающие в системе инновационной деятельности.

В рамках нашего подхода вопросы внедрения интегрированного обучения необходимо обозначить с точки зрения возможности образовательной инклюзии.

Анализ основных источников, рассматривающих перспективы развития образовательной инклюзии и интеграции, позволяют сделать вывод, что методологическое осмысление процессов внедрения инноваций в образовательный процесс недостаточно. Нет четкого и системного представления о механизмах включения данного вида образовательного процесса, не разработаны методологические основы для организации системы феномена образовательной интеграции.

На наш взгляд, необходима системная модель внедрения в педагогическую систему интеграции и инклюзии как единой системы обучения детей с различными образовательными потребностями. Такая система позволила бы гибко подходить к решению вопросов готовности и ресурсного обеспечения каждого конкретного региона к полному или частичному включению детей с ОВЗ в образовательный процесс. В качестве основных характеристик системы можно выделить следующие:

- ответственность за процесс и результаты совместного развития, образования и воспитания детей, имеющих различный уровень психофизического развития и индивидуальные особенности;
- наличие необходимого ресурсного обеспечения данного процесса, как в материально-техническом контексте, так и в рамках образовательных технологий;



- наличие обученной и дееспособной команды специалистов, способной осуществлять процессы интеграции и инклюзии в образовании с дифференцировкой существующих возможностей;

- нормативная, методологическая, материальная и организационная поддержка государственных структур.

Такая модель обучения должна опираться на основные принципы, включающие в себя:

- приоритет ребенка, независимо от ситуации его здоровья во всех сферах развития и адаптации к окружающей среде с учетом его возможностей;

- учет образовательных запросов ребенка, исходя из особенностей его индивидуального психофизического развития и психической организации;

- системность образовательной среды, включающей не только непосредственно организацию учебных уроков, но и внеклассные мероприятия, адаптационный и образовательный потенциал которых недооценивается в настоящий момент;

- системность в методологическом, методическом, содержательном и административном обеспечении образовательного процесса;

- индивидуализация образовательных маршрутов детей в зависимости от их индивидуальных возможностей и потребностей;

- открытость, гибкость и проницаемость системы образования;

- повышение реабилитационности образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями;

- мониторинг происходящих процессов с постоянным контролем и отслеживанием возникающих рисков и дефицитов.

Таким образом, инклюзия и интеграция в образовании является социальной концепцией, целью которой выступает принятие права лиц с ограниченными возможностями здоровья на качественное образование и развитие. По сути, образовательная инклюзия служит ступенькой общей социальной инклюзии, направленной на создание новых социальных отношений гуманного типа. Современный этап развития образовательной инклюзии содержит множество противоречий и требует философской, методологической и технологической проработки, выделения механизмов внедрения данного инновационного процесса в образовательную среду. Существующие проти-

воречия и терминологические сложности вызывают потребности в открытом диалоге и обсуждении инклюзивного и интеграционного подхода в образовании не в контексте противопоставления идей, а в контексте объединения современных течений изменения образовательной политики России.

Отмечая основные сложности внедрения инновационного процесса, необходимо обозначить такие параметры, как:

- отсутствие философского принятия потребности в инклюзии со стороны общества, стоящего на позиции, что ребенок с ОВЗ – некое досадное недоразумение, столкновение с которым возможно было бы избежать, если бы его учили в изолированных учреждениях; социальные страхи, связанные с необходимостью касаться этого вопроса или принимать его как факт нашей жизни при значительном росте количества людей с ОВЗ;

- недостаточная методологическая разработанность явления интеграции и инклюзии в образовательном процессе. Отсутствие систематизированных комплексных психолого-педагогических знаний и технологий перехода в образовательную инклюзию;

- несформированность профессионального мышления специалистов, способных реализовывать процессы инклюзии, а зачастую и интеграции;

- потребности в системных институциональных изменениях, скорость прохождения которых невысока;

- неразработанность социальных, экономических и финансовых механизмов образовательной инклюзии;

- наличие «безбарьерной среды»;

- проблемы социального свойства, включающие в себя распространенные предрассудки и стереотипы, приводящие к отказу от инклюзивного процесса самих учителей, детей и их родителей от новых принципов организации образовательной среды;

- недостаток мониторинговых исследований отечественного опыта образовательной инклюзии;

- недостаток подготовленных специалистов, способных реализовывать программы образовательной инклюзии в школах.

Изменение ситуации в образовательном пространстве, связанное с принятием инклюзивных и интеграционных процессов, на наш

взгляд, приведет к серьезным изменениям восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья обществом. Взгляд на такого человека не как на инвалида, а как на равноправного члена общества может привести к действительной гуманизации социума и изменить существующие стереотипы. Кроме того, инклюзия в образовании, несомненно, новый подход к организации всего образовательного процесса, позволяющий изменить систему отношения ко всем детям, найти новые педагогические технологии и преодолеть кризис современной образовательной системы.

### Список литературы

1. *Ертанова О. Н.* «Интеграция» и «инклюзия» в аспекте семантики // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М., 2011. – С. 17–18.
2. Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор: сборник. – М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ, 2001.
3. *Ковалев Е. В., Староверова М. С.* «Инклюзия» и «интеграция»: один в поле не воин // Директор школы. – 2010. – № 9. – С. 46–52.
4. *Назарова Н. М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.
5. *Шукишунов В., Взятышев В., Романова Л.* От осознания парадигмы к образовательной практике. – М., 1995.

**Е. Н. Коваленченко**

*(ст. преподаватель ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск)*

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассмотрены вопросы подготовки бакалавров педагогического вуза по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования» к выполнению профессиональных обязанностей в условиях инклюзии, проведен анализ компетенций, позволяющих подготовить студентов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании.

*Ключевые слова:* социальный заказ, коррекционно-педагогическая помощь, инклюзия, профессиональные компетенции, государственный стандарт высшего профессионального образования, Федеральные государственные требования.

**E. N. Kovalenchenko**

## **TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR WORK WITH CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

In the article the author examines the issues of bachelors training in pedagogical higher education institution by the "Psychology and Pedagogy of Preschool Education" speciality to performance of professional duties in the conditions of inclusion. The author analyzes the competences, allowing to prepare students for implementation of psychological and pedagogical escort of children with limited opportunities of health in correctional and inclusive education.

*Keywords:* social order, correctional and pedagogical help, inclusion, professional competences, state standard of higher education, Federal state requirements.

Система современного ДОУ отличается постоянным совершенствованием, новыми требованиями к подготовке и содержанию деятельности педагогических кадров, что находит отражение в интенсивном реформировании учебно-воспитательной практики, разработке и внедрении новых педагогических проектов, поэтапном становлении гуманистической направленности системы образования России. Социальный заказ предполагает подготовку специалиста с высокими интеллектуальными и личностными качествами, создаются условия для развития в каждом педагоге свободной творческой личности, конкурентоспособной на рынке интеллектуального труда.

Дошкольные специалисты во все времена сталкивались с проблемой воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня в дошкольные учреждения приходят очень разные дети, и нужно многое сделать, чтобы не было деления их на «обычных» и «особенных», «здоровых» и «ограниченных», нужно увидеть и понять в каждом ребенке то особенное, индивидуальное, что отличает его от других, и то общее, что характеризует его возрастные особенности; это умение понять и принять ребенка таким, какой он есть.

Закон «Об образовании», обсуждаемый проект ФГОС дошкольного образования акцентируют внимание на существующую проблему: все говорят о необходимости введения инклюзивного образования. Следует заметить, что конкретных шагов в этой области пока недостаточно. Дети с ОВЗ поступают в общеобразовательные учреждения без учета своих потребностей, так как родители, чаще всего, скрывают заболевания (особенности). Воспитатель в такой ситуации оказывается в невыгодном положении, он и рад сделать все возможное и невозможное, но у него нет надлежащих знаний и умений. И здесь проигрывают все. Родители – потому, что надеяться на компетентную помощь; педагог – потому, что в условиях большой наполняемости и отсутствия помощника теряет уверенность в своей профессиональной пригодности. Однако больше всего страдает малыш, тот который пришел в этот не комфортный для него мир и ждет реальной педагогической поддержки.

Вопросы инклюзивного образования рассматриваются в трудах И. И. Лошаковой, Е. Р. Ярской-Смирновой, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитриевой, И. Е. Авериной

и др. Однако принципиально новое значение приобретают вопросы совершенствования теоретической и практической подготовки педагога с детьми, имеющими отклонения в развитии, обеспечения всей системы коррекционно-педагогической помощи компетентными профессионалами, готовыми оказать своевременную и качественную педагогическую поддержку детям в условиях инклюзивного образования.

Постепенно уходят в прошлое представления о том, что для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, достаточно обычного педагогического или психологического образования. Современные тенденции развития образования сформировали потребность в специалистах нового поколения, существенно отличающихся от классического варианта педагога ДООУ, ведь ему предстоит работать и в условиях инклюзии.

Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях инклюзивной среды, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вопросы готовности будущего педагога к такой профессиональной деятельности рассматривают Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, Л. А. Кандыбович, П. Р. Чамата, М. И. Дьяченко. Чтобы подготовить такого педагога, следует модернизировать систему педагогического образования. Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний.

К этим принципам мы относим следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;
- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;
- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабаты-

ваются способы информального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;
- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;
- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны.

Нормативно-правовой и документальной основой инклюзивного образования являются:

- Конвенции о правах инвалидов (2006);
- Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012);
- СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (2013);
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект) (2013).

Анализ состояния законодательства Российской Федерации в области образования свидетельствует, что инклюзивные подходы в образовании в современной России принципиально возможны и не запрещены, но практически трудно реализуемы: им препятствуют отсутствие необходимой нормативно-правовой базы и финансового обоснования, инерция мышления педагогов и родителей, обремененного прежними воззрениями и стереотипами.

Все эти документы выдвигают требования к подготовке специалистов-дошкольников, компетентных в вопросах воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики.

Содержание подготовки студентов ФГБОУ ВПО «Благовещенского государственного педагогического университета» по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование профиля «Психология и педагогика дошкольного образования» осуществляется в соответствии с общими требованиями, предъявляемыми к обучающимся в высшей школе.

Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования, разработанная на основании Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 22 марта 2010 г. № 200, содержит требования к результатам подготовки студентов, они представлены в виде общекультурных и профессиональных компетенций.

Подготовка будущего воспитателя к работе с детьми в условиях инклюзивного образования должна выстраиваться на основе следующей системы принципов:

- общепедагогических: гуманизации, индивидуализации, системности, сотрудничества, успешности, событийности, культуросообразности;
- специальных: коррекционно-компенсирующей направленности образования, деятельностного подхода в обучении и воспитании, творческой активности.

Профессиональные компетенции представляют именно те знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы в процессе подготовки бакалавра профиля «Психология и педагогика дошкольного образования» к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании.

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК) в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании (ПКСПП):

- способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПКСПП-1);
- готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП-2);
- способность осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа (ПКСПП-3);



- способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (ПКСПП-4);

- способность осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПКСПП-5);

- способность эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6);

- способность собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме учебного учреждения (ПКСПП-7).

Анализ существующих компетенций позволяет утверждать, что приоритетным направлением в воспитании и обучении детей с ОВЗ является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья. В комплексе проблем, связанных с профессиональным образованием, в качестве ключевой выделяется проблема подготовки будущего педагога к работе с детьми в условиях инклюзивного образования.

По мнению Ю. В. Шумиловской, компонентами готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования являются:

- мотивационный – это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ребенка субъектом деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию детей с ограниченными возможностями здоровья;

- когнитивный – система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими детьми;

– креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал детей с ОВЗ, руководствуясь их возможностями;

– деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Широко обсуждаемый проект ФГОС дошкольного образования регламентирует подготовку квалифицированных кадров высшей школы. В пункте 6 первой главы отмечено, что стандарт является **основой** для подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических работников, административно-управленческого персонала государственных и муниципальных организаций. Поэтому при обучении студентов должно быть проведено согласование требований к результатам основной образовательной программы по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования» с предлагаемыми компетенциями ФГОС ДО. Они представлены в третьей главе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования», где в пункте 6 определено, что у педагогического работника, реализующего Программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста.

Данные компетенции предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка;

2) организацию конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;

3) построение развивающего вариативного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности;

4) открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников.

В ФГБОУ ВПО «БГПУ» по данному профилю третий год осуществляют прием студентов.

*Таблица*

**Количество студентов в БГПУ по профилю  
«Психология и педагогика дошкольного образования»**

Уч. год	Очная форма обучения Бюджетные места	Заочная форма обучения Бюджет + договорные места
2011	21	10 + 20
2012	23	15 + 10
2013	30	15 + 17

Как видно из представленной таблицы, количество бюджетных мест увеличивается у желающих бесплатно учиться по данному направлению. Чем же отличается подготовка современного студента данного профиля? Обучение строится на освоении определенных компетенций, перечень которых значительно больше, чем в заявленных ФГОС дошкольного образования.

Общекультурные компетенции (ОК) – 11.

Профессиональные компетенции (ПК) – 56, которые включают:

– общие для всех видов профессиональной деятельности (ОПК) – 12;

– в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП) – 11;

– в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании (ПКСПП) – 7;

– в социально-педагогической деятельности (ПКСП) – 7;

– в образовательной деятельности в дошкольном образовании (ПКД) – 6;

– в образовательной деятельности на начальной ступени общего образования (ПКНО) – 7.

Специальные компетенции (СК) – 6.

Проведенный анализ показал, что всего заявлено 67 компетенций. Таким образом, список представленных компетенций позволяет планировать подготовку специалистов как к работе воспитателя, так и к работе психолога, а также к психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании. Это делает возможным выполнение пункта 3 третьей главы «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования». В нем речь идет о том, что педагогом совместно с педагогом-психологом в рамках психолого-педагогической диагностики (или мониторинга) может проводиться оценка развития детей, его динамика, в том числе измерение их личностных образовательных результатов.

В разделе «Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» третьей главы (пункт 14) рекомендуется комплектование кадрами провести, исходя из требований «Единого квалификационного справочника». Данный справочник утвержден в 2009 году, где указаны должностные обязанности воспитателя (включая старшего). В частности, записано, что он осуществляет помощь обучающимся, воспитанникам в учебной деятельности, способствует обеспечению уровня их подготовки, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, Федеральным государственным образовательным требованиям.

Здесь же выделены требования к профессиональному образованию, которое должно быть высшим или средним без учета стажа работы. Для совершенствования кадрового обеспечения деятельности по организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в перспективе считаем необходимым:

- рассмотреть вопрос увеличения приема студентов на факультеты специальной и дошкольной педагогики и психологии;

- пересмотреть перечень специализаций по коррекционной педагогике;

- увеличить объем учебных курсов по выбору «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» для изучения их на всех факультетах педагогических вузов.

Таким образом, проблема инклюзивного образования и проблема кадрового обеспечения этой деятельности – это вопросы, решение которых требует объединения усилий всех заинтересованных сторон. Проведя анализ профессиональных компетенций подготовки студентов, мы считаем, что необходимо пересмотреть существующие учебные планы, провести коррекцию программ практик, учебно-методических комплексов для эффективной работы по данному направлению.

### **Список литературы**

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.
2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы Международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
3. *Шумиловская Ю. В.* Подготовка будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар: КубГАУ, 2011. – № 3. – С. 75–81.

**Т. В. Рюмина**

*(канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

**А. А. Сафронова**

*(ст. преп. кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», магистрант 2-го курса, учитель-логопед МБОУ «Экономический лицей» г. Новосибирск)*

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ**

В статье рассмотрено явление инклюзии как процесса включения ребенка с особыми возможностями здоровья в социум. Предлагаются к рассмотрению два подхода к интеграции лиц с ОВЗ в общество, основные модели педагогической интеграции. Примером приводится вариант работы школьных специалистов с детьми с особыми возможностями здоровья в рамках занятий по подготовке к школе. Статья будет интересна педагогам-дефектологам, специальным педагогам, педагогам-психологам, тьюторам, сопровождающим детей с особыми возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* интеграция, инклюзия, готовность к школе, социализация.

**T. V. Ryumina, A. A. Safronova**

## **SOCIALIZATION AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL ABILITIES INTO SOCIETY WITHIN THE SCHOOL PRELIMINARY COURSES**

The article discusses the phenomenon of inclusion as the incorporation of a child with special abilities into society. The authors suggest for consideration two approaches of integration

people with HIA into society, the basic models of pedagogical integration. There is shown an example of possible work with children with special abilities within the preliminary courses by school professionals. The article will be interesting for teachers, speech pathologists, special educators, teachers, psychologists, tutors, accompanying children with special abilities.

*Keywords:* integration, inclusion, school readiness, socialization.

Согласно сведениям Организации объединенных наций, в мире насчитывается около 650 миллионов людей с инвалидностью, что составляет примерно 10 % основной части населения [9]. Данные Федеральной службы государственной статистики свидетельствуют о том, что общая доля людей с инвалидностью в России превышает 11 млн. Значительная часть из этого числа находится в трудоспособном возрасте, высокие показатели инвалидности наблюдаются среди детей и подростков. Так, на 1 января 2010 года в России насчитывалось 519 тысяч детей и молодежи до 18 лет, имеющих ограничения возможностей здоровья [10].

В связи с этим столь актуально звучит активно обсуждаемая и постепенно приходящая в общество инклюзия. Хотя еще недавно в специальном образовании активно рассматривался вопрос интеграции: ее истоки, исторический ход, теоретическая и методологическая база, практический опыт и т. д. Сегодня же ввиду изменений в сфере образовательного пространства и принятия Федерального закона «Об образовании», приходится говорить об инклюзивном обучении детей с особыми возможностями здоровья.

Разграничивая эти два понятия (инклюзия и интеграция), нужно помнить, что под интеграцией подразумевают «... процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и другие члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными» [6, с. 262].

Социальная интеграция (интеграция в обществе) предполагает социальную адаптацию ребенка с отклонениями в развитии в общую систему социальных отношений и взаимодействий – прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется. В рамках данного процесса на первое место выходит процесс адаптации.

Интерес к познанию процесса адаптации зародился в классической социологии – в трудах Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, М. Вебера. Системное рассмотрение процесса социальной адаптации представлено в структурном функционализме Т. Парсонса, Р. Мертона, системных моделях Л. Берталанфи, Э. Гидденса, А. Н. Аверьянова. Среди отечественных исследователей проблем социальной адаптации широкую известность получили работы советских ученых С. Д. Артемова, А. М. Розенберга, А. А. Налчаджяна и др. В последние годы познанию адаптационных процессов уделяли особое внимание такие авторы, как Л. В. Корель, П. С. Кузнецов, И. Б. Назарова, А. А. Реан, Н. А. Свиридов, Ю. А. Урманцев, Л. П. Шиповская, Л. Л. Шпак и др. Отдельные подходы к трактовке сущности социальной адаптации, различие в нормативных и интерпретативных моделях адаптации анализируются М. В. Ромм, В. В. Дегтяревой, Т. Н. Дегтяревой. В связи с комплексным анализом проблемы интерес представляют работы ученых психолого-педагогического направления, освещающих вопросы социальной адаптации – А. С. Асмолова, А. Бандуры, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, Г. Селье, а также представителей концепции копинга – А. Лазаруса, Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского.

Наличие проблемы интеграции детей с ОВЗ в общество обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них отклонениями в физическом и психическом развитии и, с другой – недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности.

Имеется два подхода к интеграции лиц с ОВЗ в общество. Первый подход предполагает их приспособление к вхождению в ординарное общество, их адаптацию к окружающим условиям. Этот подход, безусловно, страдает односторонностью и узостью. Следуя ему, невозможно добиться желаемых результатов, тем более, что процесс социализации личности – двусторонний. Кроме того, лица с ОВЗ в этом процессе подготовки должны быть не только объектами интеграции, но и обязательно субъектами, активными участниками этого процесса.

Второй подход предполагает, кроме подготовки лиц с ОВЗ к вхождению в общество, и подготовку общества к их принятию.



Если какие-то аспекты первого направления уже разрабатываются, то пути реализации второго направления пока лишь «нащупываются», к ним только «подступают».

Большинство специалистов полагает, что интеграция в общество людей с ограниченными возможностями здоровья должна включать:

1) воздействие общества и социальной среды на личность с отклонениями в развитии;

2) активное участие в данном процессе самого человека с отклонениями в развитии;

3) совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких людей.

В рамках проблемы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями развития важно учитывать социальные последствия, выражающиеся в ограничении жизнедеятельности и социальной недостаточности.

Под *ограничением жизнедеятельности* имеется в виду снижение следующих способностей: адекватно вести себя; эффективно общаться с окружающими.

Под *социальной недостаточностью* понимается нарушение способности выполнять так называемые «социальные роли». Однако ограничения жизнедеятельности и социальная недостаточность однозначно не взаимосвязаны с нарушениями, и в не меньшей степени определяются социальными условиями, общественными нормами, отношением к инвалидам в обществе и адаптивностью самого индивида.

Таким образом, *интеграция в общество детей-инвалидов* – это целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном их участии и обеспечения адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение детей во все социальные системы, структуры, социумы и связи, предназначенные для здоровых детей, активное их участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготовка их к полноценной жизни, наиболее полной самореализации и раскрытию как личности.

*Педагогическая интеграция* предполагает формирование у детей с ограниченными возможностями в развитии способности к ус-

воению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение).

Еще Л. С. Выготский (1983) полагал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

В настоящее время в России развивается две основные модели педагогической интеграции: интернальная и экстернальная. *Интернальная интеграция* – интеграция внутри системы специального образования, а экстернальная предполагает взаимодействие специального и массового образования.

Формами интегрированного обучения являются специальные классы в общеобразовательной школе и совместное обучение в одном классе. Специальные классы могут быть созданы для определенной категории детей (например, с нарушением слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью, церебральным параличом и др.) или объединять различные категории детей с отклонениями в развитии (например, с задержкой психического развития и умственной отсталостью, сложным комплексным нарушением и др.).

Совместное обучение в одном классе более эффективно для детей с небольшими нарушениями развития (например, слабовидящих, слабослышащих, с легкой формой церебрального паралича и др.) при наличии хорошо налаженной деятельности службы сопровождения учащихся в школе. Для детей с тяжелыми формами нарушений в развитии, например, с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, возможна только социальная интеграция и частично интернальная форма педагогической интеграции.

Успешность интеграции детей с нарушениями развития зависит не только от характера и степени имеющихся у них психических нарушений и эффективности учитывающих эти нарушения учебных программ и обучающих технологий, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения и, прежде всего, в той среде, в которую ребенок интегрируется.

Из малочисленных работ по проблемам интеграции известно, что не только в обществе в целом, но и в сфере образования педа-

гоги – и даже со специальным педагогическим, психологическим и медицинским образованием – отрицательно относятся к интеграции детей с отклонениями, особенно с психическими и тяжелыми двигательными (колясочники), в массовую школу.

Учителя массовых школ проявляют негативное отношение к детям с психическими отклонениями в большей степени, чем специалисты – врачи, психологи, специальные педагоги, социальные работники и др.

По результатам работ зарубежных авторов установлено, что отношение здоровых к инвалидам в целом характеризуется как откровенно неблагоприятное (сопровождающееся чувством сострадания, вежливым нерасположением) и имеет характер доминирования–подчинения, когда здоровые получают в том или ином виде власть над теми, у кого есть определенные отклонения [11].

В некоторых исследованиях отмечается амбивалентный характер отношений здоровых к больным: с одной стороны, неприятие и даже враждебность, с другой – симпатия и сочувствие. В этом видятся скрытые возможности улучшения социальной интеграции инвалидов.

Обобщая анализ результатов мониторингов, проведенных отечественными специалистами, можно отметить следующее.

1. Учителя общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ и учащиеся констатируют недостаточное освещение в средствах массовой информации проблем инвалидов, особенно детей-инвалидов и их родителей. Среди средств массовой информации в освещении этих проблем наибольшую значимость для учителей и учащихся имеет телевидение.

2. Учителя и учащиеся общеобразовательных школ позитивно относятся к разным категориям детей-инвалидов, за исключением лиц с психическими нарушениями, отношение к которым более чем у половины педагогов и учащихся отрицательное. С увеличением возраста и стажа работы у педагогов и с увеличением года обучения (с 5-го по 11-й класс) у учащихся положительное отношение к инвалидам возрастает.

3. Учителя специальных школ относятся к детям-инвалидам практически без неприязни, более положительным по сравнению с учителями массовых школ является и их отношение к лицам с психическими нарушениями (у 79 % против 39 % педагогов массовых школ).

4. Молодые учителя более прогрессивно оценивают социальную роль инвалидов, чем их более взрослые коллеги, что может быть связано с тем, что молодое поколение (в том числе и учителя) выросло в условиях более терпимого отношения к инвалидам и понимания необходимости их интеграции в общество.

5. Оценка педагогами специальных школ социальной роли, которую могли бы играть в обществе инвалиды, является более благоприятной, чем среди учителей массовой школы. Однако учителя специальных школ более консервативны в отношении педагогической интеграции и считают, что детям-инвалидам лучше обучаться в специальной школе.

6. Незначительный социальный опыт учащихся массовой школы является причиной того, что они достаточно низко оценивают ту социальную роль, которую могли бы играть инвалиды в обществе. Эти оценки практически не зависят от срока обучения (от 5-го к 11-му классу), что указывает на недостаточное воспитание в школе толерантного отношения к инвалидам. К совместному обучению положительно относятся большинство учащихся массовой школы, однако среди них только треть согласны обучаться с инвалидами в одном классе, а остальные допускают их обучение в отдельном классе школы.

7. Позитивные изменения отношения общества к детям-инвалидам улучшают их самочувствие и готовность к совместному обучению в одном классе или школе со здоровыми учащимися, формируют ценностные ориентации на получение образования и соответствующей профессии.

8. Основными причинами трудностей социальной интеграции детей-инвалидов являются коммуникативные затруднения, несформированность жизненной позиции, высокая обеспокоенность о будущей жизни и работе.

Приведенные данные демонстрируют общую тенденцию улучшения отношения современного общества к социальной интеграции детей-инвалидов.

Положительное отношение, понимание и принятие учителями и здоровыми детьми ребенка с ОВЗ оказывает прямое влияние на его умственное, эмоциональное и социальное развитие. В связи с этим можно заключить, что знание системы отношений учителей,

сверстников к имеющим ограниченные возможности в обучении детям является чрезвычайно важным с точки зрения их социальной и педагогической интеграции.

Расширение информированности населения, создание и признание новых общественных организаций, защищающих права инвалидов, разработка новых интересных программ, укрепление законодательной базы по вопросам о защите прав инвалидов позволяет заключить, что ведется активный поиск путей решения проблем инвалидов и – что самое главное – наше общество развивается в сторону интеграции лиц с ОВЗ и включению их в жизнь этого общества.

Комплексный подход к данному вопросу позволит дать этим людям шанс выхода из сегрегации, открыть для них возможность пользоваться всеми благами, быть полноправными членами общества и приносить ему пользу.

Тенденция положительного отношения к интеграции не только обнадеживает, но и свидетельствует, во-первых, о чрезвычайной важности медико-психологического, социально-психологического и психолого-педагогического просвещения всего населения, а во-вторых – о необходимости проведения специального обучения родителей, здоровых школьников и педагогического персонала обычных школ, направленного на изменение у всех участников учебно-воспитательного процесса массовых школ отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии, особенно с психическими нарушениями.

Передача социального опыта, обучение социальным формам и способам деятельности осуществляется посредством воспитания, обучения, включения в различные виды деятельности и воздействия среды.

*Социальная адаптация*, обуславливая способность человека приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, является важнейшим механизмом социализации и интеграции. Социальная адаптация осуществляется в процессе различных видов деятельности (игра, общение, учение, труд) и самосознания человека. Эти виды деятельности выступают одновременно и как средства адаптации и его цели, результаты на различных этапах человеческой жизни.

В процесс обучения необходимо включить все виды социальной адаптации: социально-бытовую, социально-средовую, социально-трудовую, социально-психологическую, социально-педагогическую.

Одним из важнейших факторов социальной интеграции детей-инвалидов является подготовка общества к принятию инвалидов. Эта подготовка включает формирование соответствующих правовых основ государства, регламентирующих благоприятные условия для интеграции, формирование положительного отношения здоровых членов общества к детям с ОВЗ и приспособление среды обитания для этой категории детей.

Инклюзия же, в свою очередь, по мнению Н. М. Назаровой, входит в один из видов интеграции (экстеральную) и приводит к предоставлению ребенку с особыми возможностями здоровья права и возможности посещать обычную массовую школу. Но для этого создается нужная для такого ребенка приспособленная среда образования с оказанием поддерживающих услуг.

Таким образом, процесс интеграции носит в преимуществе своем социальный характер, а инклюзия подразумевает более глубокие процессы.

Для успешной работы инклюзии в общеобразовательном учреждении работа педагогов должна строиться на основе принципов, предложенных Н. М. Назаровой. Во-первых, ребенок с ОВЗ имеет потребность в доброжелательной обстановке и среде, стимулирующей его развитие. Во-вторых, ребенок с ОВЗ должен вести образ жизни, максимально приближенный к нормальной жизни. В-третьих, каким бы ни был тяжелым дефект ребенка, он может учиться.

Главной целью интегративного обучения является решение проблемы формирования социальных навыков и социальной активности у детей с особыми возможностями здоровья, а со стороны общества – это искоренение дискриминации «инаких» детей.

Введение системы «образование для всех» создает ситуацию выбора педагогом таких средств, методов и приемов в своей работе, которые будут создавать доступность программы как в физическом плане, так и в психологическом, в общем организационном. Это создает условие для совершенствования работы учителя в практике работы с детьми различных категорий нарушений развития и степени тяжести дефекта.

Процесс инклюзии может стать успешнее при объединении усилий трех сторон процесса: ребенок – родитель – педагог. Со стороны родителей и педагогов должны создаваться следующие условия:

выявление проблемы развития ребенка на ранних сроках, начало развивающих и коррекционных занятий с младенческого возраста. Также родитель должен хотеть, чтобы его ребенок обучался совместно с нормально развивающимися детьми, и всячески помогать ему в этом. Ребенок же в свою очередь для успешного овладения общеобразовательной программой должен быть психологически готов к обучению с детьми в неспециализированном классе.

Итак, практическим выходом этой взаимосвязи становится следующее: ребенок с ОВЗ посещает массовую школу наравне с другими детьми, во внеурочное время с ним работают дополнительные специалисты (психолог, учитель-логопед, преподаватель ЛФК, педагог-дефектолог), также ребенок участвует во всех мероприятиях класса, школы, в процессе обучения он активно взаимодействует с нормально развивающимися сверстниками, те же в свою очередь поддерживают такого ребенка, считают его равным себе. Таким образом, происходит социальное развитие не только ребенка с особыми возможностями здоровья, но и окружающих его людей.

Приведем пример из опыта работы педагогов одной из общеобразовательных школ города Новосибирска с детьми с ОВЗ в рамках подготовительных классов. В практике учителей этого образовательного учреждения нередко встречаются дети с различными проблемами развития речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержками психического развития. У таких детей прослеживаются особенности формирования высших психических функций, в силу своих проблем такие дети не понимают учебную задачу, у них возникают трудности принятия роли ученика, осознания важности учителя, они не умеют сотрудничать со сверстниками и взрослыми, не совсем адекватно относятся к ним. Эти проблемы вынуждают строить процесс обучения и воспитания по-особому.

Основной целью работы педагогов в таком формате является формирование готовности к школьному обучению. Компонентами готовности к школе являются [3]: специальная готовность, психологическая и физическая. Под специальной готовностью понимается умение читать, писать и считать. Физическая включает кроме сформированности основных движений, свойственных данному возрасту, развитие мелкой моторики и сохранных анализаторных систем.

Наиболее значимой является психологическая готовность, которая включает ряд показателей. В интеллектуальной сфере должно быть сформировано желание узнавать новое, развиты образные представления, речь, мышление. Ребенок должен свободно ориентироваться в окружающем мире, должен быть высок запас знаний, усвоенных в системе.

Эмоционально ребенок должен быть настроен на позитив, у него должно быть желание обучаться. Он должен легко управлять своим поведением, стремиться преодолевать трудности, достигать результатов своей деятельности. Сюда будет относиться умение организовать рабочее место и поддерживать порядок на нем.

Не менее важным и актуальным в воспитании и обучении детей с ОВЗ является вопрос личностной и социально-психологической готовности. Ребенок с ОВЗ должен уметь принимать позицию школьника, адекватно относиться к школе, учебной деятельности, учителям. В классе он должен уметь общаться со сверстниками, свободно входить в школьное общество.

Таким образом, придерживаясь общепринятого образа готового к школе ребенка и преследуя цели инклюзии, специалисты упомянутой выше школы активно ведут работу по созданию необходимой развивающей среды, способствующей личностному и социальному развитию детей указанной категории.

Каждый специалист образовательного процесса подготовительных к школе занятий ориентируется на разрешение проблем в сфере своей компетенции. Представление каждого из них – это составляющие целой картины состояния и развития ребенка, а также прогноз его возможностей в дальнейшем воспитании и обучении.

Для классного руководителя группы главным в работе является обустройство среды учения и социализации, обеспечение такой компетентности, как самостоятельность в учении, т. е. формирование у ребенка учебно-познавательных мотивов и учебных действий.

Наиболее важной и значимой в сопровождении ребенка с ОВЗ считается работа психолога. К работе психолога в структуре занятий по подготовке к школе относится определение уровня и особенностей актуального психического развития ребенка, в том числе и интеллектуального, выявление особенностей эмоционально-во-



левой сферы, личностных характеристик ребенка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми. Психолог выполняет функцию организатора и координатора всего сопровождения в целом [4].

Таким образом, инклюзивное образование имеет ряд достоинств, к которым относят возможность адаптации и социализации детей с ОВЗ в обществе. Что же касается социума, то в нем происходит понимание проблем детей с особенностями развития, у здоровых людей развивается отзывчивость, активно проходит гуманизация населения.

### Список литературы

1. *Бертуланфи Л.* Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: сборник переводов / общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.
2. *Воеводина Е. В.* Исследование социальной адаптированности студентов с ограничениями жизнедеятельности к условиям вуза: состояние проблемы и возможные пути оптимизации // Сервис plus. – 2011. – № 3. – С. 20–25.
3. *Волков Б. С., Волкова Н. В.* Готовим ребенка к школе. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
4. *Екжанова Е. А., Резникова Е. В.* Основы интегрированного обучения. – М.: Дрофа, 2008.
5. История теоретической социологии: в 4 т. / отв. ред. и сост. Ю. Н. Давыдов. – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002.
6. *Назарова Н. М.* Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – 1998. – Вып. 3. – С. 262.
7. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2002.
8. *Семаго Н. Я.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 207 с.
9. Статистические данные ООН: сайт Организации объединенных наций [Электронный ресурс]. – URL: [www.un.org](http://www.un.org) (дата обращения: 21.11.2011).
10. Статистические данные Росстата РФ: сайт Федеральной службы государственной статистики РФ (Росстата РФ) [Электронный ресурс]. – URL: [www.gks.ru](http://www.gks.ru) (дата обращения: 21.11.2011).
11. *Шипицына Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

**Т. В. Палецкая**

*(канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики факультета психологии  
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», г. Новосибирск),*

**Т. В. Рюмина**

*(канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики факультета  
психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВА К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассматривается проблема отношения современного общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализируются причины отчужденности и недостаточной востребованности данной категории граждан. Описаны концепции инвалидности и специфика социального статуса лиц с ОВЗ. Авторами охарактеризованы адаптационные стратегии обучения студентов с ОВЗ, получившие распространение в российских вузах. Анализируются результаты эмпирических исследований, особенностей, свойственных процессу социальной адаптации студентов с инвалидностью к условиям обучения.

*Ключевые слова:* ОВЗ, инвалидность, интеграция, сегрегация, инклюзия, мейнстриминг, социально-сберегающего подход, личностно-сберегающий подход.

**T. V. Paletskaya, T. V. Rumina**

## **THE ATTITUDE OF THE SOCIETY TOWARDS DISABLE PEOPLE IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION**

The authors consider the problem of the modern society attitude to disable people in the system of high education. The reasons of alienation and insufficiency of this category of citizens are analyzed. The concept of disability and specificity of social

status of disable persons is described. The authors characterize the adaptive learning strategies of disable students widely spread in the Russian universities. The results of empirical researches, peculiarities of the social adaptation process of the students with the limited possibilities of health to the conditions of learning are analyzed.

*Keywords:* the limited possibilities of health, disability, integration, segregation, inclusion, mainstreaming, socio-saving approach, personal-saving approach.

Одной из приоритетных задач современной России выступает создание условий для эффективной реализации права на образование лицами с ограниченными возможностями здоровья. Этот процесс имеет специфику, обусловленную не только законодательной и исполнительной составляющей, но и отношением общества к данной категории граждан. Культивирование со стороны различных социальных институтов ценностных ориентиров гуманистических отношений в полной мере не находит своего отражения в восприятии и отношении большинства к людям, имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии. Жалость, равнодушие, предрассудки, страх, стереотипное представление о неполноценности обрекают этих людей порой на полную изоляцию, создают сложности в их развитии и ведут к потере обществом уникальных человеческих ресурсов.

На наш взгляд, истоки данной отчужденности связаны со сложившимися стандартными представлениями о норме, предвзятом отношении к чему-то уникальному, имеющему особенный путь развития (одаренность, ОВЗ, двойная исключительность). В этой связи, интеграция лиц с ОВЗ в общество будет определяться целенаправленной работой по формированию ценностных представлений, гуманного отношения, профессиональной и родительской компетентности у ближайшего окружения.

Особое значение в данном процессе имеет решение вопроса обучения лиц с ОВЗ, особенно в контексте получения ими высшего образования. С одной стороны, в отечественной практике распространено достаточно большое количество мер, направленных на содействие адаптации молодежи с ограниченными возможностями как к институту образования в целом, так и к условиям высших учеб-

ных заведений. К таковым можно отнести мероприятия по профессиональной ориентации и реабилитации, предоставление льгот при поступлении в вуз, выплату социальных стипендий. С другой стороны, показатели числа студентов с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране значительно отклоняются от показателей европейских государств. Так, к примеру, отечественные авторы П. В. Романов и Е. Р. Ярская-Смирнова приводят данные о том, что в России число студентов с ОВЗ составляет 0,4 % от общего числа обучающихся в вузах, а во Франции данный показатель достигает 5 % [3].

Анализ результатов статистических исследований свидетельствует об увеличении числа студентов с ОВЗ за последние десять лет. Согласно данным Министерства образования и науки РФ с 2008 по 2010 учебные годы количество студентов с ограниченными возможностями увеличилось на 7,5 тыс. человек [1]. В процентном соотношении эта цифра составила 3,72 % от общего числа обучающихся в вузах. Обозначенную динамику можно оценивать как достаточно позитивную, однако большая часть студентов-инвалидов покидает высшие учебные заведения в процессе обучения.

Далее рассмотрим отношение и условия обучения студентов с ОВЗ в российских вузах. Доминирующее большинство вузов поощряют идею обучения данной категории студентов. То, что касается условий их обучения, то относительно благоприятные условия для лиц с ОВЗ могут предложить лишь некоторые учебные заведения.

В целом можно заключить, что в вузах пока еще отсутствует комплексная система по адаптации и сопровождению данной категории студентов. Учитывая социальный статус и специфику ограничения жизнедеятельности, данная проблема во многом определяет эффективность социального функционирования лиц с ОВЗ. Нарушения процесса их социализации связано, прежде всего, с неудовлетворенностью особых потребностей, и как следствие, формированием низкой самооценки, отсутствием мотивации к самореализации, пассивной жизненной позицией. Для молодежи с инвалидностью характерна слабая социальная и статусная роль, отличающаяся проявлением социальной изоляции и стигматизации.

Опираясь на современные исследования, можно с уверенностью констатировать, что формирование адаптационных стратегий в отношении лиц с ОВЗ, со стороны государства, базируется на феномене «восприятие инвалидности».

Рассмотрим данное явление с позиции методологии М. Вебера. Типичное для социальной среды восприятие людей с ограниченными возможностями здоровья можно объяснить путем обобщения социокультурных представлений об инвалидности, сводящихся к определенным моделям. Элементы данных моделей или «идеально-типических конструкций» с течением времени нашли свое отражение во всех сферах общественной жизни, как на государственном, так и на поведенческом уровнях, в виде стигм и социальных установок.

В современной науке существует два подхода к классификации моделей инвалидности: социально-сберегающий и личностно-сберегающий. Они имеют противоположную направленность. Первый предполагает изоляцию лиц с ОВЗ как социальной группы, исходя из угрозы для остальной части общества; второй, напротив, призван обеспечить социальную защиту данной категории лиц.

В рамках каждого из обозначенных подходов исследователи выделяют три модели инвалидности. Для них характерны негативные представления (стигмы), определяющие типичное восприятие лиц с ограниченными возможностями.

Так, стигмы, типичные для *социально-сберегающего подхода* включают в себя:

- экономическую безопасность: «наносящий экономический ущерб», «иждивенствующий»;
- психологическую безопасность: «причиняющий психологический дискомфорт», «неприятный»;
- физическую безопасность: «заразный», «несущий угрозу здоровью и жизни».

Модели *лично-сберегающего подхода* предполагают несколько иные стигмы:

- медико-ориентированная модель: «нуждающийся в уходе», «больной»;
- социально-ориентированная модель: «беззащитный»; «социально слабый»;

– комплексно-ориентированная модель – «нулевая» стигма.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет комплексно-ориентированная модель, разработанная в рамках концепции независимой жизни инвалидов, которая призвана обеспечить исключение стигматизации и дискриминации для данной социальной группы, поэтому стигма здесь имеет нулевое значение.

Следует подчеркнуть, что ни одна модель инвалидности на социальном уровне не существует в «чистом» виде в связи с тем, что одной из главных характеристик общества является его многообразие.

Мы полагаем, что для снятия ряда обозначенных противоречий необходима единая концепция на уровне социальной политики, предполагающая реализацию соответствующих принципов, стратегий и технологий. Важно отметить, что принятая модель будет терпеть изменения исходя из получения новых знаний, развития инновационных технологий, преобразования и совершенствования нормативно-правовой базы в отношении инвалидности.

Далее представим систему специализированной вузовской подготовки лиц с ОВЗ в России. Она зародилась в последнем десятилетии XX века, именно в этот период возникают специализированные высшие учебные заведения для студентов-инвалидов.

Осуществив анализ исторического развития высшего образования относительно лиц с ОВЗ, мы, вслед за рядом исследователей, рассматриваем пять этапов.

Каждый из данных этапов, конечно, имеет свою специфику, но особое внимание нам хотелось бы обратить на современный этап, когда в систему высшего образования инвалидов была включена дистанционная форма обучения [3].

Необходимость и преимущество введения данной формы обучения для инвалидов очевидны, поскольку им порой невозможно осуществлять переезд к месту учебы. Развитие глобальных сетей создало принципиально новые условия при работе с информацией, и стало возможным, занимаясь у себя дома, не быть ограниченным в пространстве четырех стен, а получать связь буквально со всем миром. Это обеспечивает реализацию возможности обучаться в любое удобное время и на значительном расстоянии от образовательного учреждения. Преимущество системы и в том, что для студента

с ограниченными возможностями здоровья становятся доступными каталоги мировых библиотек, базы данных различного уровня.

Таким образом, дистанционное обучение предоставило лицам с ОВЗ возможности более активно реализовывать себя, вести насыщенную общественную и личную жизнь, что в целом способствует их более успешной интеграции в общество.

Одновременно следует отметить, что в процессе обучения российских студентов с ОВЗ может быть использовано несколько стратегий. Во-первых, стратегия сегрегации, предполагающая отдельное обучение лиц с нормой и особенностями развития. В большей мере она использовалась на начальных этапах развития специального образования. Однако при объяснении данной стратегии следует учитывать и тот факт, что обучение одного учащегося с ОВЗ в несколько раз дороже, чем с нормой развития, что неизбежно ставит вопрос о преимуществе обучения лиц с ОВЗ. Выбор вузов в данной связи, к сожалению, очевиден [4].

Во-вторых, стратегия интеграции, при которой для студентов с ОВЗ создаются отдельные группы. Однако в данной связи большее значение приобретает так называемая формальная интеграция, которая может выступать своеобразной формой дискриминации студентов с ОВЗ. Это происходит в том случае, если студент получает доступ к образовательной системе, которая не имеет условий, соответствующих его особым образовательным потребностям. В этом случае не только нарушается его право на образование, но и создается психологический дискомфорт.

Совместное обучение может быть реализовано посредством инклюзии и мейнстриминга.

Различие между двумя этими стратегиями состоит в условии включения инвалидов в сообщество здоровых сверстников. Если в первом случае студенты с ОВЗ включены в образовательный процесс без особых требований, на паритетных правах, то для второго варианта характерно соблюдение серии таких условий, как высокая успеваемость либо рейтинг побед на олимпиадах и конкурсах.

Осуществив анализ эмпирических результатов диссертационных исследований, посвященных обозначенной проблематике, нами были определены особенности адаптации студентов с ОВЗ к обучению в вузе.

Первый показатель – *отношение преподавателей*. Для большей части преподавателей типичным является положительное отношение, более того, они отмечают целеустремленность, настойчивость, твердость характера, высокую мотивацию студентов с ОВЗ, что порой их выгодно отличает от студентов с нормой развития.

Однако среди преподавателей встречаются и те, кто оценивает свое отношение как «настороженное», как правило, объясняя его непониманием целесообразности прилагаемых усилий со стороны самих студентов с ОВЗ. Такое отношение преподавателей отчасти может быть объяснимо и тем, что они не осведомлены об особенностях данной группы студентов. Сами студенты в абсолютном большинстве оценивают свои отношения с преподавательским составом как положительные [2].

Второй показатель – *отношения с одноклассниками*. Большинство студентов с ОВЗ оценивают свои отношения с одноклассниками как позитивные, отмечая, что при возникновении трудностей они помогают им справиться с проблемами. К сожалению, число тех, кто сам приходит на помощь и выражает поддержку, минимально. Имеются и случаи отказа от выполнения совместных заданий, объяснимые, как правило, сложностью выстраивания отношений на паритетных основаниях и разделением ответственности.

Третий показатель – *среда*. К сожалению, инфраструктура вузов порой не отвечает потребностям данной группы студенчества: отсутствие пандусов, специализированных лифтов, широких дверных проемов для проезда инвалидной коляски. Многие вузы в учебных корпусах не имеют медицинских комнат и т. д.

По мнению ряда авторов, работающих над исследованием данной проблематики, в вузах ведется неполный учет студентов с ОВЗ, например, нет данных о студентах с 3-й группой инвалидности, а также о тех, кто проходит обучение по заочной форме.

Конечно, такая ситуация негативно сказывается на процессе адаптации студентов с ОВЗ к образовательному процессу вуза, ибо их потребности и особенности не всегда могут быть учтены.

Таким образом, проблема реализации образовательных потребностей лиц с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего:



- целенаправленную работу по формированию отношения к личности как ценности независимо от наличия или отсутствия патологии развития;
- реализацию различных адаптационных стратегий обучения;
- руководство принципами обучения, ориентированными на подготовку конкурентоспособного специалиста, готового к успешному функционированию в среде лиц без нарушений здоровья.

### Список литературы

1. Благодаря ЕГЭ число студентов-инвалидов увеличилось: сайт Агентства социальной информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.asi.org.ru> (дата обращения: 05.01.2014).
2. Воеводина Е. В. Исследование социальной адаптированности студентов с ограничениями жизнедеятельности к условиям вуза: состояние проблемы и возможные пути оптимизации // Сервис plus. – 2011. – № 3. – С. 20–25.
3. Громова О. Образовательная сегрегация // Русский журнал. – 2001. – 23 августа. – URL: [www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20010823\\_grom.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20010823_grom.html) (дата обращения: 15.08.2013).
4. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России: монография. – Саратов: Научная книга, 2006. – С. 82.

# **ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ**

Научно-практический журнал

Редактор – *О. А. Разумова*  
Компьютерная верстка – *И. С. Заковряшина*

---

Подписано в печать 15.04.2014 г. Формат бумаги 60х84/16.  
Печать RISO. Уч.-изд. л. 4,8. Усл. печ. л. 5,7. Тираж 300 экз.  
Заказ №

---

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет»  
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28  
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»